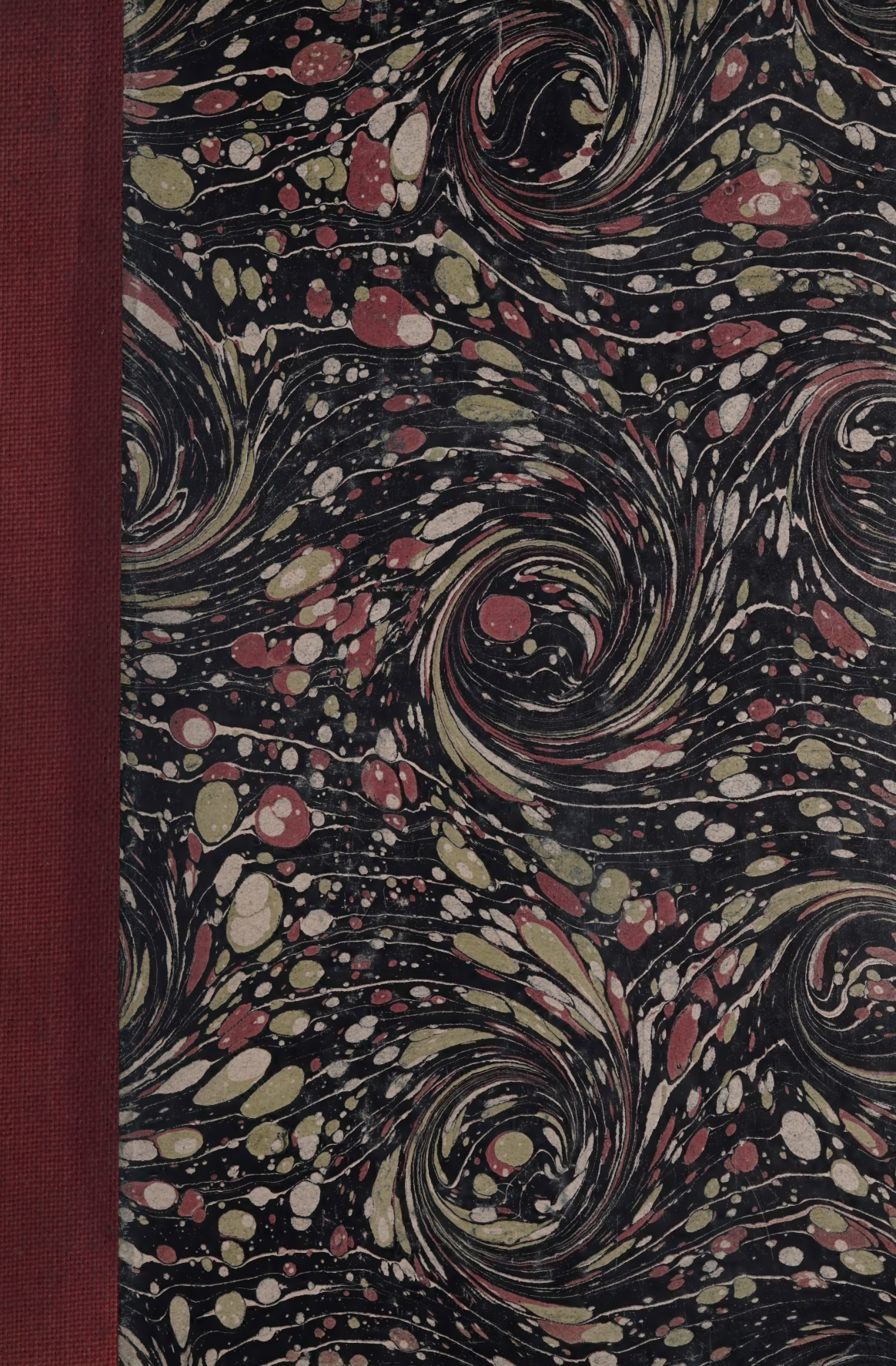
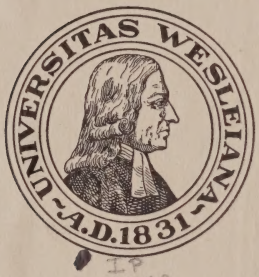


WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.



I P
7Z48
V.32
1931

No......

Accession No. 163378

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE

CARNECIE LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **W. STERN**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER

XXXII. JAHRGANG

1931
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7248
v.32
1931
163378

BUCHDRUCKEREI
OSWALD SCHMIDT G. M. B. H.
LEIPZIG

★

FEB 8 - 1932

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde. Von Mittelschullehrer K. Graucob in Preetz b. Kiel 1, 121

Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung. Von Dr. O. Bobertag, Abteilungsleiter im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.... 12

Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes. Von Universitätsprofessor Dr. Annelies Argelander in Jena..... 28

Die Frage der Lehrerpersönlichkeit — vom Schüler aus gesehen. Von Dr. M. Keilhacker, Assistent am psych.-pädagogischen Seminar der Universität Königsberg... 43

Fehler oder Irrtum? Von Professor Dr. H. Weimer, Direktor der Päd. Akademie Frankfurt a. M. 48

Gedanken über Schuljahrseinteilung und Ferienordnung. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. A. Fischer in München 65

Schreibfurcht und Schreibkrampf in der Schule. Von A. Legrün, Dozent am Päd. Institut in Wien..... 88

Verlagerungen bei der Auffassung optischer Gestalten im geographischen Anschauungsbilde. Von Studienrat Dr. B. Grahmann in Torgau..... 92

Zur Psychologie des Dichtkindes. Von Dr. E. Sander-Rindtorff in Bonn..... 98

Schwererziehbarkeit und Verwahrlosung als Minderwertigkeitskomplex. Von Prof. Dr. M. Löwy in Wien 113

Das Gedächtnis taubstummer Kinder. Von Direktor Dr. J. O. Vértes in Budapest 136

Die Pflege der Psychologie in der neuen Lehrerbildung:

Die psychologische Schulung im Rahmen der Bildungsaufgaben einer Pädagogischen Akademie. Von Prof. Dr. A. Hoffmann in Erfurt..... 143

Die psychologische Ausbildung der Studierenden an der Pädagogischen Akademie in Altona. Von Prof. Dr. G. Pfahler in Großflottbeck 152

Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten 157

Der Interessebegriff in geisteswissenschaftlicher Beleuchtung. Von Stadtschulrat Dr. G. Lunk in München 161

Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichtes. Von Privatdozent Dr. B. Kern in Münster i. W..... 171

Vergleichende Untersuchungen über die Alkoholwirkung bei Schulkindern. Von Dr. C. Erlacher in München 185, 325

Übergang von der Grundschule zur Mittelschule. Von Mittelschulrektor W. Sander in Norderney 196

William Sterns Personalismus. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. A. Fischer in München 209

Begriff und Bedeutung der Introzeption im personalistischen Systeme William Sterns. Von Prof. W. O. Döring in Lübeck 220

Der schöpferische Mensch. Von Prof. Dr. O. Selz in Mannheim 229

Gruppenerlebnis in einem Kinder-Tagesheim. Von Akademieprofessor Dr. A. Hoffmann in Erfurt 242

Seite

Über Sorgfaltsanalyse. Von Dr. Th. Valentiner, Leiter des Instituts für Jugendkunde in Bremen 263

Die Arbeiten des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht auf dem Gebiete der Schülerauslese. Von Dr. O. Bobertag in Berlin 274

Grundgesetze der erzieherischen Wertverwirklichung. Von Prof. Dr. Fr. Glaeser in Wien 281

Vom Kultus der Jugendnöte. Von Studienrat Dr. E. Schmidt in Lübbecke i. W... 298

Jugendpsychologische Probleme in den Werken moderner Schriftsteller. Von Dr. H. Ruth in Düsseldorf 301

Die Freundschaft bei englischen Proletariermädchen. Von Dr. L. Danziger in Wien 309

Psychologische Untersuchungsmethoden für stammelnde und stotternde Schulkinder. Von G. Geißler in Cottbus 345

Der „Bildungsgang" als jugendkundliche Quelle. Von Studienrat Dr. H. Vorwahl in Harburg-E. 353

Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organisatorische Differenzierung der Schule. Von Dr. H. Lämmermann in Mannheim 377

Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen. Von Dr. G. Schmidberger in Hamburg 392

Die Musik in der Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes. Von Oberregierungsrat R. Wicke in Weimar 397

Arbeitslosigkeit und Schulleistungen. Von Prof. Dr. A. Busemann in Kiel und G. Bahr in Breslau 417

Erziehungsberatung in der eigenen Klasse. Von Prof. Dr. Fr. Redl in Wien. 425, 486

Kontrollversuche nach zehn Jahren zu Julius Wagner, Die Schulstrafe im Urteil des Schülers. Von E. Augenreich in Frankfurt a. M. 440

Das „einzige Kind" und der Pubeszent. Von Oberschulrat Dr. K. Schmeing in Berlin 449

Kindespsychologie im Film. Von M. Scheerer und B. Katzenstein in Hamburg.... 454

Die seelische und berufliche Krisis der jungen Hortnerinnen in der ersten Praxis. Von H. Steilberg in Rhöndorf a. Rh. 460

Von der amerikanischen Testbewegung. Von Oberstudiendirektor Dr. W. Lietzmann in Göttingen 473

Über die Lehrerausbildung an den Viersemester-Hochschulen. Von Universitätsprofessor Dr. F. E. O. Schultze in Königsberg 501, 537

Vom Sinn der Erziehung. Von Geheimrat Univ.-Prof. Dr. A. Fischer in München 522

Spiegelschrift bei Schulneulingen. Von A. Legrün, Dozent am Päd. Institut Wien 547

Zur Psychologie der politischen Jugend. Von Dr. Vorwahl in Harburg-E. 552

Zur Individualpsychologie. Von Dr. R. Skorpil in Innsbruck 561

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Auslese für die höhere Schule 204

Das Pädagogisch-psychologische Institut des Münchener Lehrervereins. Von Bezirksschulrat Dr. Hans Reinlein in München 366

Eine Umfrage an die 15—20jährige weibliche Jugend 53

Einjähriger Kursus für Erzieher für Schwererziehbare am städtischen Kindergärtnerinnenseminar in Frankfurt a. M. 517

Seite

Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie (Abteilung des Leipziger Lehrervereins) ... 57
Institut für Psychologie und Pädagogik der Handelshochschule in Mannheim ... 54
Jugendamt und Schule ... 202
Kongreß für Kleinkinderziehung 1932 ... 468
Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung ... 464
Reichsvereinigung zur Förderung der praktischen Psychologie ... 421
IV. Sondertagung für internationale Erziehungsfragen in Genf (3.—8. August 1931). Von R. Gros in Frankfurt a. M. ... 515
Umfrage ... 466
Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit ... 358
Über die Gestaltung des Psychologieunterrichtes in der neuen Lehrerbildung. Von Prof. Dr. A. Kießling in Wiesbaden ... 362
Versuch mit zeitlich konzentriertem Unterricht. Von F. B. Kleinschmidt in Herchen (Sieg) 360
Versuche mit Rundfunkunterricht. Von F. B. Kleinschmidt in Herchen (Sieg) ... 52
Wohlfahrtskurse am Pädagogischen Institut der Universität Göttingen ... 203
Zweigstelle Düsseldorf des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik ... 517

Inhalt der Nachrichten.

Seite

Erziehungsberatungsstelle an der Pädagogischen Akademie Breslau ... 60
Gesellschaft für Pädagogische Psychologie in München ... 109
Heilpädagogischer Lehrgang der Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung ... 61
Heilpädagogischer Lehrgang in Berlin vom 8. April 1931 bis 31. März 1932 110
Heilpädagogischer Studiengang im Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik ... 280
XII. Kongreß für Psychologie im April 1931 in Hamburg ... 60, 109
Öffentlicher Kongreß des „Bundes Entschiedener Schulreformer" vom 2. bis 5. Oktober 1931. Thema: Jugend, Erziehung und Politik ... 469
Preisarbeit der Wiener soziologischen Gesellschaft über das Thema: Die Entwicklung der Soziologie des Erkennens und Wissens seit Wilhelm Jerusalem ... 423
Prof. Dr. W. Stern Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ... 280
Zweisemestriger Lehrgang zur Ausbildung für Lehrer an Hilfs- und Anstaltsschulen, veranstaltet vom Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik ... 423

Schrifttum.

Arp, W., Das Staatsbewußtsein ... 371, 567
Bergmann, E., J. G. Fichte — der Erzieher ... 160
Bobertag, O., Ist die Graphologie zuverlässig? ... 519
Böhle, Wilh., Die Körperform als Spiegel der Seele ... 205
Bühler, Ch., Kindheit und Jugend ... 111
Dambach, K., Der Rechtschreibunterricht ... 112
Döring, W. O., Pädagogische Psychologie ... 472
Dunkmann, K., Lehrbuch der Soziologie und Soziolphilosophie ... 565
Füllöp-Miller, René, Macht und Geheimnis der Jesuiten ... 376
Gutzmann, H., Physiologie der Stimme und Sprache ... 520
Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft ... 374
Heyde, E., Technik des wissenschaftlichen Arbeitens ... 376
Hofstätter, W. und Peters, U., Sachwörterbuch der Deutschkunde ... 206
Horn, W., Eignungsprüfung, Berufsberatung, Berufsfreude ... 374
Ichheiser, G., Kritik des Erfolges ... 206
Jaensch, E. R. und Mitarbeiter, Studien zur Psychologie menschlicher Typen ... 469
„Junge Deutsche." Abhandlungen und Romane Jugendlfcher ... 568
Kassner, R., Das physiognomische Weltbild ... 520
Köhler, E., und Hamberg, J., Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität 566
Kroh, O., Psychologie des Grundschulkindes ... 112

Seite
Lange-Eichbaum, W., Das Genie-Problem ... 424
Lange-Eichbaum, W., Genie — Irrsinn und Ruhm ... 61
Lenz, Fr., Menschliche Auslese und Rassenhygiene ... 518
Mädchenerziehung in den Jugendverbänden — Wandlungen, Zustände, Ziele ... 424
Neumann, Joh., Einführung in die Psychotherapie für Pfarrer ... 205
Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins .. 369
Pauli, R., Psychologisches Praktikum ... 62
Philosophia perennis. Abhandlungen zu ihrer Vergangenheit und Gegenwart ... 111
Picard, M., Das Menschengesicht ... 374
Plaut, P., Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit ... 160
Raschig, M., Hand und Persönlichkeit ... 374
Rüssel, A., Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder ... 370
Scheerer, N., Die Lehre von der Gestalt ... 565
Schmidt, H., Philosophisches Wörterbuch ... 64
Stern, E., Jugendpsychologie ... 567
Stückrath, Fr., Das geometrische Erleben des Kindes in seinem Werkschaffen . 371, 424
Sturm, K. F., Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit 204
Sturm, K. F., Erziehungswissenschaft der Gegenwart ... 423
Stukman, Rachel, Mental measurement of Prescool Children with a Guide for the Administration of the Merril-Palmer Scale of Mental Tests ... 519
Tripp, E., Untersuchungen zur Rechtspsychologie des Individuums ... 372
Wassilko-Serecki, J., Eltern, wie sie sein sollen ... 568
Vértes, O. J., Das nervöse Kind ... 373
Wulf, O., Die Kunst des Kindes ... 62
Zingst, H., Die jugendliche Fabrikarbeiterin ... 111

Verfasserverzeichnis.

Argelander, A. 28
Augenreich, E. 440
Bahr, G. 417
Bobertag, O. 12, 274
Busemann, A. 417
Danziger, L. 309
Döring, W. O. 220
Erlacher, C. 185, 325
Fischer, A. 65, 209, 522
Geißler, G. 345
Glaeser, Fr. 281
Grahmann, B. 92
Graucob, K. 1, 221
Hoffmann, A. 143, 242
Katzenstein, B. 454
Keilhacker, M. 43
Kern, B. 171
Lämmermann, H. 377
Legrün, A. 88, 547
Lietzmann, W. 473
Löwy, M. 113
Lunk, G. 161
Pfahler, G. 152
Redl, Fr. 425, 486
Ruth, H. 301
Sander, W. 196
Sander-Rindtorff, E. 98
Selz, O. 229
Skorpil, R. 565
Scheerer, M. 454
Schmeing, K. 449
Schmidberger, G. 392
Schmidt, E. 298
Schultze, F. E. O. 501, 537
Steilberg, H. 460
Valentiner, Th. 263
Vértes, J. O. 136
Vorwahl, H. 353, 558
Weimer, H. 48
Wicke, R. 397

* * *

Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde.

Von Karl Graucob.

I.

Der Begriff des Milieus verdankt seine Bedeutung nicht, wie man meinen könnte, den biologischen Naturwissenschaften, sondern der Geschichte und der Philosophie. Die Aufklärung hat der Milieutheorie den Boden bereitet, wenn auch in ihr selbst ein Werk wie Montesquieus „Betrachtungen über die Ursachen der Größe und des Verfalls der Römer" verhältnismäßig einsam dasteht. Der Romantik, obgleich — oder weil — sie die Geschichtswissenschaft innerhalb der abendländischen Kultur zur Blüte brachte, lagen milieukundliche Betrachtungen fern. Erst nach der Mitte des 19. Jahrhunderts gestalten fast gleichzeitig zwei westeuropäische Kulturhistoriker die Lehre von der Wirksamkeit der Umwelt[1] auf den Menschen zu einem Faktor von weitreichender wissenschaftlicher und praktischer Bedeutung: der Engländer Thomas Buckle und der Franzose Hippolyt Taine. Jener gehört der Schule John St. Mills an, diesen verknüpfen mannigfache geistige Fäden mit Auguste Comte; die Milieulehre erwächst also auf dem Boden einer positivistischen Geschichts- und Weltbetrachtung, die mit naturwissenschaftlichen Elementen stark durchgesetzt ist. So wird denn die Umwelt sowohl von Buckle als auch von Taine einseitig gesehen, zumeist als der Inbegriff von „Klima, Nahrung, Bodenbeschaffenheit und allgemeinem Eindruck der Natur";[2] sie wirkt auf den Menschen ein und gestaltet ihn körperlich, seelisch und geistig in einer ihr entsprechenden Weise. Dem Forscher dient die Milieulehre zur Erklärung des Soseins und Gewordenseins weniger der einzelnen Persönlichkeiten, als vielmehr kollektiver Einheiten, wie der Völker und Staaten, oder kultureller Gebilde, wie der Kunstwerke. Ein klassisches Beispiel dieser Art bietet etwa der Abschnitt in Taines „Philosophie der Kunst", worin Charakter und Kultur der Niederländer, vor allem deren Malerei, aus der eigenartigen Natur des Nordseeschwemmlandes erklärt werden. Eine ausdrückliche Fassung des Milieubegriffs liegt weder bei Buckle noch bei Taine vor, und sie brauchen eine solche auch kaum, weil sie jederzeit imstande sind, das, was sie meinen, durch seine Bestandteile eindeutig und erschöpfend zu beschreiben. Ihre Beachtung gilt einseitig dem physischen Teile der menschlichen Umwelt, und ihre Betrachtungweise ist

[1] Wir fügen uns hier im ganzen dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch, indem wir den Ausdruck „Milieu" verwenden. Nur gelegentlich werden wir auch das deutsche Wort „Umwelt" setzen, um damit besonders das zu bezeichnen, was wir unter dem weiter unten eingeführten Terminus „objektives Milieu" verstehen.

[2] So in Th. Buckle, History of civilization in England. Deutsch von Ruge. 1. Buch, Kap. 2.

rein kausalistisch gerichtet. Der Mensch erscheint im Lichte dieser Betrachtung als überaus plastisch, seine Reaktivität auf Reize tritt überbetont hervor, die Spontaneität im Schaffen des Einzelnen und des Volkes, das Unerklärbare der Rasse, des Anlagenkomplexes werden mehr oder minder aus den Augen verloren, die Persönlichkeit verschwindet hinter dem energisch gezeichneten Typus. Es ist durchaus nicht überflüssig, diese der positivistischen Milieulehre notwendig anhaftenden Mängel hervorzuheben; denn viele einschlägigen Darstellungen unserer Zeit sind — auch wenn sie einen wesentlich erweiterten und bereicherten Milieubegriff zugrunde legen — diesen Mängeln immer noch bald mehr bald minder verfallen, und nur selten überwindet auch heute der Milieubegriff völlig seine positivistische Herkunft.

Das 19. Jahrhundert behielt die positivistische Fassung der Umweltlehre bei, erst im 20. hat diese durch die Hinübernahme in die Sozialwissenschaften, die Pädagogik und die Psychologie wesentliche Erweiterungen und Bereicherungen erfahren, ist straffer umgrenzt und inhaltlich klarer geprägt worden, ohne jedoch schon völlig geklärt und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten ausgeschöpft worden zu sein. War die Milieutheorie innerhalb des historischen Positivismus fast ausschließlich oder doch vorwiegend auf die Erfassung von Kollektiveinheiten gerichtet gewesen, so mußte diese Beschränkung fallen, sobald Pädagogik und Psychologie sich des Milieubegriffs bemächtigten. Das individuelle Milieu begann stärker zu interessieren und steht heute im Vordergrunde der wissenschaftlichen Beachtung. Zwar haben auch die letzten Jahrzehnte auf kulturgeographischem, geschichtsphilosophischem, völkerpsychologischem Gebiete geistvolle Untersuchungen über Einwirkungsbeziehungen des Kollektivmilieus auf Kulturen und Völker hervorgebracht; es sei nur erinnert an die Forschungen Leo Frobenius'. Aber der Pädagogik muß es ihrem Wesen gemäß vor allem auf das Einzelindividuum und seine besonderen Bedingtheiten ankommen, und da in der modernen Psychologie die verschiedenen Richtungen „auf die Wiederentdeckung der individuellen Persönlichkeit als des primären Objekts des psychologischen Interesses und eigentlichen Gegenstands der Psychologie“[1] konvergieren, hat auch sie am individuellen Milieu hervorragendes Interesse. Pädagogik und Psychologie arbeiten denn auch gegenwärtig gemeinsam an der Gestaltung einer „Milieukunde“, deren erste systematische Darlegungen wir besonders Adolf Busemann und Walter Popp verdanken.[2] Beider Werke bedeuten zweifellos wichtige Schritte zur prägnanten Fassung des in Rede stehenden Begriffs und der ihm zugehörigen Probleme, um so wichtiger, als dieser Begriff bisher in der pädagogischen wie in der psychologischen Literatur durchweg in verschwommenen Formen erschien und überhaupt im

[1] Aloys Fischer in einer 1926 veröffentlichten Abhandlung. Hier zitiert nach Kießling, Entwicklungstendenzen der Psychologie. Z. f. päd. Ps. 30. Jahrg. 1.

[2] Ad. Busemann, Pädagogische Milieukunde I. Halle a. S. 1927. — Walter Popp, Das Pädagogische Milieu. Langensalza 1928.

schlechten Sinne „popularisiert" worden ist. Aber die Kluft, welche die Darlegungen der beiden eben genannten Forscher — trotz ihrer Herkunft aus denselben wissenschaftlichen Bereichen — voneinander trennt, beweist, daß zum Bau einer pädagogischen Milieulehre noch sehr viel Grundlegendes geschehen muß.

Die Schwierigkeiten beginnen schon, wenn festgestellt werden soll, wie groß in rein räumlich-extensiver Hinsicht der Kreis dessen ist, was als „Milieu" einer Person zu gelten hat.[1] Busemann begreift darunter „die Gesamtheit dessen, was auf die Person wirkt oder von ihr erlebt wird". Damit wird der Milieubegriff, einem Netze gleich, allen möglichen Beziehungen zwischen menschlichem Individuum und Außenwelt übergeworfen, während doch durch ihn, wenn und soweit er wissenschaftstheoretisch überhaupt notwendig ist, gerade irgendwelche spezifischen Beziehungen der genannten beiden Faktoren zusammengefaßt und ausgesondert sein sollten. Die Wirkungen des See- bzw. des Höhenklimas auf einen zu vierwöchiger Kur nach Wyk a. Föhr oder in die Alpen gereisten Genesenden wären zufolge der Busemannschen Definition stets als Milieuwirkungen zu bezeichnen. Und wenn ein Norddeutscher auf der Durchreise durch Würzburg etwa die dortige Fürstbischofsresidenz besichtigt und einen bedeutenden Eindruck von ihr erhält, so wäre sie mindestens zeitweilig zum Bestandteil seines „Milieus" geworden. Jeder Teil des Erdraums, in dem sich ein bestimmtes Individuum jeweils befände, müßte, da von ihm zweifellos irgendwelche Wirkungen oder Erlebnisse in diesem veranlaßt sind, damit als Milieubestandteil des Individuums gelten. Macht man mit der Durchführung eines solchen Begriffes ernst, so ergibt sich, daß er „bei der unübersehbaren Fülle von Zufällen der Lebens- und Erlebnisumstände jedes einzelnen Subjekts ... inhaltlich allemal als ein gänzlich individuelles Durcheinander von Einzelinhalten charakterisiert" ist.[2] Ganzheitscharakter oder gar Strukturiertheit besäße ein solches „Milieu" nicht, ein Milieubild ließe sich mangels räumlich-zeitlicher Geschlossenheit des Umweltbereiches kaum zeichnen, und die Aufstellung von Milieutypen wäre zum mindesten aufs äußerste erschwert. Da aber Busemann selbst an anderer Stelle den Ganzheitscharakter des Milieus betont und ihm eine „innere Struktur" zuspricht, da er die Notwendigkeit der Darstellung in sich zusammenhängender Milieubilder hervorhebt und in einer Milieu-

[1] Selbstverständlich besitzt der Begriff des individuellen Milieus — wie der Milieubegriff überhaupt — korrelativen Charakter; er weist dialektisch über sich hinaus auf ein anderes, zu dem er in Beziehung steht. Dem Gesamtmilieu entspricht als Korrelat die psychophysische Einheit der „Person" im Sinne William Sterns. Wir gebrauchen dafür auch den Ausdruck „Individuum". Den unten zu kennzeichnenden einzelnen Milieuschichten entsprechen gewisse Personseiten oder -kreise. So gehört zum kausal wirkenden, rein physisch realen Milieu der Personleib, zur objektiv-geistigen Milieuschicht die geistige Seite der Person oder das Ich bzw. das Subjekt des Erlebens. Vgl. hierzu weiter Spranger, Lebensformen. Halle a. S. 1925, Kap.: Ich-Kreise und Gegenstandsschichten, S. 92 ff.

[2] W. Popp, a. a. O. S. 3.

typologie eine besonders wichtige Aufgabe der „pädagogischen Milieukunde" sieht, dürfen wir annehmen, daß er selber die Geltung der Definition, mit der das erste Kapitel seines obengenannten Buches anhebt, bei der Durchführung seiner Arbeit einschränkt und eingeschränkt wissen will. Und tatsächlich führt uns ja auch schon die vorwissenschaftliche Betrachtung der Wirklichkeit eine nicht zu verkennende Zweiteilung dessen vor Augen, was an Außenweltfaktoren mit der Person in Berührung tritt. Auf der einen Seite physische Wirkungen, psychische Eindrücke, Perzeptionen, Erlebnisse, deren Ursachen bzw. Gegenstände rasch vorüberrauschen, die aus besonderen, seltenen Situationen im Leben des Subjekts hervorgehen, ohne daß ihre Spuren im Individuum deshalb oberflächlich und unnachhaltig zu sein brauchten; reichen doch im Gegenteil gerade die in außergewöhnlichen Lagen, z. B. auf Reisen, in ungewohnter Umgebung, empfangenen Eindrücke oft besonders tief. Auf der anderen Seite unser außenweltlicher „Lebenskreis", den man mit Recht einem erweiterten Kleide oder Leibe des Individuums verglichen hat, erfüllt von Dingen, Personen, Gebräuchen, Gütern und Wertungen, die unser Sein täglich oder mindestens sehr häufig berühren und deren Einwirkungen zuweilen gerade dann intensiv sich gestalten, wenn wir sie nicht wissentlich beachten oder gar sie ablehnen und uns gegen sie auflehnen. Nahe der Peripherie mögen beide Kreise verschmelzen, ihre Innenbezirke unterscheiden sich deutlich und wesentlich. Werden doch durch die Häufigkeit der Berührung eines Individuums mit einem Außenweltbestandteil Berührungscharakter und -ergebnis in vielen Fällen qualitativ beeinflußt. Die Berücksichtigung dieser Tatsachen führt Popp zu einer Einschränkung des Milieubegriffs auf „diejenigen Personen, Objekte, geistigen Einflüsse ..., denen das Subjekt ständig oder sehr viel ausgesetzt ist". Er unterscheidet innerhalb dieses Bereichs noch einen zentralen Teil, das engere Milieu, von einem mehr peripheren, dem weiteren Milieu. Aber auch bei den gründlichen theoretischen Auseinandersetzungen Popps bleibt ein ungelöster Rest. Denn die Bezeichnung „ständig" läßt sich, streng genommen, wie auch er selbst feststellt, praktisch nicht aufrecht erhalten, und den Begriffen „sehr viel" oder „recht häufig" haftet eine Unbestimmtheit an, die deren Verwendung in einer wissenschaftlichen Definition bedenklich erscheinen läßt. Im übrigen zeigen Popps Ausführungen an mehreren Stellen, daß ihm letzten Endes nicht die Berührungsfrequenz als solche das Entscheidende ist, sondern die Tatsache des Verwachsen- und Verwobenseins der Person mit ihrem durch den Milieubegriff zu umfassenden „Lebenskreis". Sieht man in dieser Tatsache nicht zunächst die Folge der Häufigkeit der Subjekt-Objekt-Berührungen — sie ist es durchaus nicht in allen Fällen —, sondern nimmt man sie als grundlegend an und sucht von ihr aus den Milieubegriff zu definieren, so gewinnt man für ihn Kriterien, die das „Milieu" gegen den übrigen Teil der Außenwelt bestimmter abgrenzen als die Berührungs-

[1] W. Popp, a. a. O. S. 5.

frequenzangaben der Poppschen Definition; allerdings sind jene subjektiver, besser psychologischer Art. Doch ist letzteres kein Mangel; denn der Begriff des individuellen Milieus trägt, wenn auch nicht ausschließlich, so doch in hohem Maße, psychologisches Gepräge. Die Sphäre des individuellen Milieus würde demnach zunächst alle die Außenweltfaktoren umfassen, deren Perzeption bzw. Erleben für das Subjekt mit der Bekanntheits- und der Zugehörigkeitsqualität ausgestattet ist. Außerdem würden alle innerhalb des bezeichneten Bereichs liegenden nicht erlebten, aber erlebbaren oder rein kausal wirksamen Inhalte dem betr. Milieu zuzurechnen sein. Diese (vorläufige) Bestimmung deckt sich hinsichtlich dessen, was sie umspannt, nicht völlig mit derjenigen Popps; denn es ist sehr wohl möglich, daß der Bekanntheits-, ja selbst der Zugehörigkeitseindruck sich an Gegenstände und Personen heftet, die nur erst verhältnismäßig selten mit dem Subjekt in psychische Berührung traten. In wenigen Ausnahmefällen mag vielleicht sogar die erstmalige Begegnung genügen. Doch verbinden sich der Bekanntheits- und der Zugehörigkeitscharakter keineswegs nur mit Gegenständen und Einwirkungen, die uns lieb sind, die von uns positiv gewertet werden, sondern ebensowohl mit solchen, die wir ablehnen oder gar als etwas Feindliches empfinden und denen wir uns zu entwinden streben. Es braucht also das Milieu von dem Individuum, zu dem es gehört, keineswegs im ganzen bejaht zu werden. (Vgl. z. B. das Milieu des Industriearbeiters.)

Grenzen wir in der eben durchgeführten Weise den Begriff des Milieus gegen den der Außenwelt ab, so unterscheiden wir zugleich auch Milieu und „Umgebung". Eine Person befindet sich stets in einer räumlich-zeitlichen Umgebung, nicht aber stets in ihrem Milieu. Tritt sie bei besonderen Anlässen, z. B. gelegentlich einer Reise oder eines Festes, aus ihrem Milieu hinaus, so wird sie unwillkürlich oder bewußt ihre neue Umgebung an ihrem Milieu messen und umgekehrt. Jene ist entweder milieugemäß oder milieuwidrig. Ob sich eine Person in einer milieugemäßen oder milieuwidrigen Umgebung befindet, das wird der Psychologe unschwer erkennen an der Sicherheit oder Unsicherheit, womit deren Reaktionen und Aktionen, vor allem zunächst die körperlichen Bewegungen, erfolgen. Denn der Mensch wendet die seinem Milieu entsprechenden und in ihm eingeübten Verhaltungsweisen mindestens anfangs auf jede nicht dem Milieu zugehörige Umgebung an. —

Ob eine neue Umgebung als milieugemäß oder milieuwidrig erlebt wird, das hängt oft von rein geistigen Faktoren ab. So kann z. B. ein Arbeiter mit dürftigsten häuslichen Verhältnissen eine der großartig ausgestatteten neuen Volkswohlfahrtstätten mit ihren geräumigen, bequemen Lese- und Billardzimmern, ihren Bade- und Waschräumen als milieugemäß erleben, weil er sich dort unter seinesgleichen weiß oder nur, weil er sich dessen bewußt ist, daß seine Partei bzw. seine Gewerkschaft dies alles aus ihren Mitteln

errichtet hat. Derselbe Arbeiter wird wahrscheinlich das schlichte Innere einer Kirche als milieuwidrig empfinden, weil diesem das Fluidum des „Bürgerlichen" anhaftet und weil er als Sozialist der Kirche als Institution oder gar der christlichen Religion überhaupt ablehnend gegenübersteht. — Schon dieses Beispiel läßt durchblicken, daß die Beachtung des Milieugemäßen und des Milieuwidrigen für die Volksbildungsarbeit von großer Bedeutung ist. An ihrer Nichtbeachtung scheiterten und scheitern noch viele Volkshochschulen und ähnliche Volksbildungsversuche. Das eben ist der große Vorzug der dänischen Volkshochschule, daß sie dem dänischen Bauern so außerordentlich milieugemäß erscheint. Wenn aber in Deutschland zum Beispiel manche Volkshochschulen in Universitätsräumen abgehalten und von akademischen Lehrern „versehen" werden, so sind diese von vornherein — wegen ihrer Milieuwidrigkeit vor allem für den Arbeiter — zum Versagen verurteilt. Es muß erstrebt werden, jede Volkshochschule so ihrem Besuchertypus milieugemäß zu gestalten, daß sie möglichst bald zu dessen wirklichem Milieubestandteil werden kann. Dazu sind, allgemein gesagt, erforderlich: geeignete, „vergangenheitsunbelastete" Räume, eine möglichst homogene Besucherschar, „volkhaftes Denken" und solchem Denken und Fühlen gemäße Bildungsgüter, endlich vor allem Lehrer, die aus dem Volke erwachsen sind, ohne ihm entwachsen zu sein. — Daß auch die Kirche in ihrem Bestreben, die Masse der werktätigen Bevölkerung zurückzugewinnen, von dieser Seite des Milieuproblems her Aufschlüsse wird empfangen können, soll nur angedeutet werden. Sie wird die in der deutschen Industriearbeiterschaft lebende sozialistische Gedankenwelt irgendwie in sich hineinnehmen, verarbeiten, vertiefen und deren ethischen Kern energisch betonen müssen. — Doch möge dies alles nur zur Veranschaulichung der Bedeutung des Milieutheoretischen hier stehen.

An diesem Punkte ist nun auch die pädagogisch wichtige Frage zu erörtern, ob die Schule mit ihrer Erziehungs- und Unterrichtsarbeit dem kindlichen Milieu und seinen Einwirkungen hinzuzurechnen sei oder nicht. Die ältere Pädagogik hat das Milieu und seine „geheime Miterziehung" der Schule und ihrer bewußten Arbeit geradezu entgegengesetzt. Noch Will. Stern versteht unter Milieu im eigentlichen Sinne „den Inbegriff der absichtsfremden Eindrücke für die zahlreichen unterirdischen Einflüsse, die ungewollt und ungewußt den Menschen formen helfen, die von jedem Element der Umgebung, auch dem unscheinbarsten, ausstrahlen und vielleicht gerade dann am nachhaltigsten wirken, wenn sie am allerwenigsten gewollt und beachtet werden."[1] Nach der Poppschen oder der hier versuchten Umgrenzung und Präzisierung des fraglichen Begriffs kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Schule dem kindlichen Milieu eingefügt ist. Damit aber hat — und dies muß gerade auch Popp entgegengehalten werden — die Gegenüberstellung einer „Zweckerziehung" und einer „Milieuerziehung" ihren Sinn

[1] William Stern, Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig 1918. S. 120.

verloren. Jede Erziehung ist ihrem Wesen nach teleologisch, also auf Zwecke oder Ziele gerichtet; unbeabsichtigte, nicht zweckgerichtete Einflüsse, wie sie selbstverständlich in mannigfaltigster Weise von Dingen und Personen der Außenwelt ausstrahlen, können nicht als Erziehung bezeichnet werden.[1] Insofern gibt es also keine „Milieuerziehung". Andererseits aber bildet alle echte Erziehung einen in sich geschlossenen Bestandteil, gleichsam eine kleinere Kugel, innerhalb der größeren Sphäre der Milieueinwirkungen überhaupt. Will man innerhalb der Maßnahmen echter Erziehung diejenigen noch einmal besonders umgrenzen, die das Erziehungsziel durch bewußte Gestaltung des außerschulischen kindlichen Milieus zu erreichen streben, so ist gegen deren Bezeichnung als „Milieupädagogik" nichts einzuwenden. Dann ist aber die letztere Bestandteil der „Zweckerziehung" und in keiner Weise ihr entgegengesetzt.

II.

Wie sich die positivistische Geschichts- und Kulturbetrachtung einerseits in der Hauptsache auf das Kollektivmilieu als die Erklärungsgrundlage für das Sosein historischer oder kultureller Tatsächlichkeiten beschränkte, so begnügte sie sich andererseits, wie wir oben sahen, zumeist mit Reflexionen über die Wirkungen desjenigen Umweltausschnittes, den wir heute als physisch-reales oder natürliches Milieu zu bezeichnen pflegen. Auch diese Beschränkung ist von den neu an der Milieulehre interessierten Wissenschaften durchbrochen worden. Die moderne Soziologie entwickelte den Begriff des soziologischen Milieus, den wir im Anschluß an Vierkandts „Gesellschaftslehre" folgendermaßen umschreiben können: Die Umwelt eines bestimmten Individuums umspannt eine Reihe anderer Menschen, die teils durch bewußtes, z. B. erzieherisches Tun, teils durch ihr bloßes Sein auf die „Milieuperson" einwirken. Aber jene einzelnen Persönlichkeiten machen als solche noch nicht das „soziologische Milieu" aus, sie bilden es vielmehr nur insoweit, als sie Träger der überindividuellen Kräfte der Gesellschaft, d. h. der menschlichen Kollektiveinheiten, sind. Der Gesellschaft als einem „eigentümlichen und selbständigen Gebilde gegenüber dem einzelnen Menschen" kommt eine besondere Kausalität zu. Sie wirkt auf das Individuum durch den Geist, den ihre Glieder repräsentieren, durch Traditionen und Gebräuche, durch ein Auslese- und Zuchtverfahren nach Maßgabe von Idealtypen, die sie aus sich herausgestellt hat. M. Slawinski hat in seiner „Milieupädagogik, Versuch einer pädagogischen Gruppensoziologie", den soziologischen Umweltsbegriff auf die Bildungslehre anzuwenden unternommen.[2] Nun ist pädagogisches Tun sicherlich eine Form des Umgangs zwischen

[1] Selbst aber, wenn man, entgegen diesen Ausführungen, das bewußte erzieherische Tun nur für eine Teilerscheinung der gesamten Erziehung hält, wie Sturm in seiner „Allgemeinen Erziehungswissenschaft", ist die Unterscheidung von „Zweckerziehung" und „Milieuerziehung" aus obenstehenden Gründen unhaltbar. Vgl. hierzu auch R. Lochner, Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. Z. f. Päd. Psych. 31. Jahrg. S. 9ff.

[2] Tilsit 1926.

Menschen überhaupt und wird nach Methode, Stoff und Ziel von den sozialen Gebilden, innerhalb derer es stattfindet, in weitestgehendem Maße bestimmt. Dennoch ist der soziologische Milieubegriff allein nicht geeignet, pädagogische Sachverhalte sinngemäß zu durchleuchten. Denn Einheit und Ausgangspunkt für das soziologische Denken bildet nicht die Person, die für den Pädagogen erstes und vornehmstes Objekt seines Tuns wie seines Denkens sein muß, sondern das „Verhältnis zwischen Menschen".[1] Damit hängt es zusammen, daß die soziologische Milieulehre die Bedeutung der Anlagen zu unterschätzen und den Problemkreis Anlage und Umwelt zu vernachlässigen geneigt ist. Außerdem sehen sowohl Vierkandt wie Slawinski im Milieu stets nur die kausal wirkende Macht, der sich das Individuum im Prozesse der Angleichung mehr oder minder einzufügen pflegt. Ihre Betrachtungsweise ist, wie diejenige der Positivisten des 19. Jahrhunderts, naturwissenschaftlich geartet. Die Erlebnisbeziehung, die außer und über dem Kausalverhältnis zwischen Mensch und Milieu obwaltet, kommt nicht zu ihrem Rechte, und damit fehlt der vorliegenden soziologischen Milieulehre der eigentliche Schlüssel zum wirklichen Verständnis des geistigen Menschen. Manche Gesellschaftstheoretiker fühlen selber die Lücke und suchen sie gewissermaßen nachträglich zu sanktionieren, indem sie das Individuum zerlegen in einen rein persönlichen, den sozialen Milieueinwirkungen nicht zugänglichen Kern und eine weniger wesenhafte Hüllenschicht von Eigenschaften, „die durch das Spiel der sozialen Prozesse auf dem Wege der sozialen Beziehungen entstanden sind."[2] Auch für die Ethik und Gesellschaftslehre Max Schelers gliedert sich die innere Welt in die Sphären der „sozialen" und der „intimen Person", deren letzte „in absoluter Einsamkeit" verharrt.[3] Doch läßt sich eine derartige Zweiteilung der geistigen Person vor dem Forum der Wirklichkeit nicht aufrechterhalten. Tatsächlich gibt es keinerlei Anlagen oder Funktionsmöglichkeiten im Menschen, die von der Berührung mit der Umwelt grundsätzlich ausgeschlossen wären und ohne solche Berührung eindeutigen Charakter und inhaltliche Bestimmtheit besäßen oder zu erlangen vermöchten. Wohl aber gibt es Kreise des persönlichen Innern, in welche die Kategorie der Kausalität nicht hinabreicht. Zu diesen können wesensgemäß nur solche Schichten des Milieus in Beziehung stehen, deren Inhalte dem Individuum als geistige Gestalt oder als Wert bewußt werden. Der Erkenntnis dieses objektiv-geistigen Milieus, des Milieus der Sinngehalte, dient die geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise. Ihr erschließt sich die Tatsache, daß das Verhältnis der Individualität zur „Außenwelt" von Begriffspaaren wie Ursache — Wirkung oder auslösender

[1] Vierkandt, Gesellschaftslehre, S. 47.

[2] Leop. v. Wiese, Allgemeine Soziologie, I. Beziehungslehre. München 1924. S. 6. — Ähnlich Vierkandt, a. a. O., z. B. S. 39 u. 366.

[3] M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Halle a. S. 1921. S. 584ff.

Reiz — antwortende Reaktion nicht völlig umspannt werden kann. Sondern: je mehr das Bewußtsein im werdenden Menschen erwacht, desto mehr hält die „Welt" in der Fülle ihres Gehaltes, ihrer positiven und negativen Werthaftigkeit in ihn ihren Einzug, und — als bestände eine prästabilierte Harmonie zwischen Sinngehalten der „Welt" und persönlichen Anlagen — so bekommen im Verschmelzen mit dem Geistigen des Milieus gerade auch die tiefsten Personbezirke Bestimmtheit, Erfüllung, Differenziertheit, Gestalt. — Der für die geisteswissenschaftliche Milieuforschung zentrale Bedeutung besitzende Erlebnisbegriff bedarf hier noch der Präzisierung. Wir verstehen unter „Erleben" in Anlehnung an Dilthey und Spranger das unmittelbare Innewerden des Sinngehaltes und der Werthaftigkeit eines Gegenstandes der umgebenden Welt. Allem Erleben ist eigentümlich, daß in ihm, trotzdem es stets Erleben einer transsubjektiven Gegenständlichkeit ist, doch das Subjekt selbst in seiner Totalität irgendwie mitschwingt. Man kann sagen: im Erlebnis ist das Subjekt sich selbst mitgegeben, jedoch nie allein gegeben.

Ein geisteswissenschaftlich gefaßter Milieubegriff liegt dem bedeutenden Werke von Gertrud Hermes über „die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters"[1] zugrunde. Gerade dem Arbeiter und dem Arbeiterkinde hat ja die Milieuforschung der letzten Jahrzehnte zahlreiche Studien gewidmet. Standen diese unter dem Banne eines anthropologisch ausgerichteten Umweltbegriffs, so wurden mehr oder minder einseitig die Ernährungs- und Wohnungsverhältnisse, die hygienischen Gefahren des Fabrikaufenthalts, die abstumpfenden Wirkungen einförmiger Arbeit und ähnliches beleuchtet, und der Typus des Arbeiters wurde als biologische „Kümmerform" aus diesen Verhältnissen zu erklären versucht. Zweifellos steckt in solcher Auffassung trotz ihrer Einseitigkeit viel Richtiges; man sieht den Arbeiter sozusagen von unten „als physischen Organismus gewissen natürlichen Bedingungen unterworfen, in der Entfaltung seiner Anlagen eingeengt, sich langsam und nur kümmerlich entwickelnd, vorzeitig verbraucht und alternd".[2] Wurde dagegen die Betrachtung des Arbeiters in seiner Umwelt auf der Basis eines überwiegend soziologischen Milieubegriffs vorgenommen, dann ging man etwa von den gesellschaftlichen Schichtungen und Umschichtungen im Europa bzw. Deutschland des 19. Jahrhunderts aus, schilderte die historische Herausbildung des „vierten Standes" und begriff den Einzelnen als Vertreter einer bislang unterdrückten, jetzt zur Macht strebenden Gruppe, als Klassenkämpfer. Gertrud Hermes geht im wesentlichen einen anderen Weg. Sie will nicht den Arbeiter als psychophysische Person aus kausalen Umwelteinwirkungen physisch-realer Art „erklären" oder aus sozialhistorischen Gegebenheiten „rekonstruieren", sondern seine geistige Gesamtstruktur („Gestalt") durch Erforschung seines Erlebens des „objektiven Geistes" seiner

[1] Tübingen 1926.

[2] Ad. Busemann, Grundfragen der päd. Milieukunde. Die Erziehung. 3. Jahrg. Heft 6.

(marxistischen) Umwelt im Sprangerschen Sinne „verstehen". So sieht Gertrud Hermes in dem Industriearbeiter den undifferenzierten, entwurzelten bäuerlichen Menschen, der, plötzlich dem höchst differenzierten und intellektualisierten Geistesleben der Großstadt ausgesetzt, wie die Pflanze im Treibhaus, zu einer Art innerer Notreife gelangt, ohne eine wirkliche Durchbildung seiner geistigen Anlagen zu erreichen. Das Grunderlebnis seiner wirtschaftlichen, physiologischen und gesellschaftlichen Lage führt ihn mit einer Art Notwendigkeit der ihn fluidumhaft umgebenden Ideenwelt des Marxismus zu, die einseitig die ökonomischen und sozialen bzw. sozialtheoretischen Anlagenkreise in ihm „strukturiert", die ethischen, ästhetischen und religiösen Bereiche des Geistes aber so gut wie „unstrukturiert"[1] läßt. Das Werk der Gertrud Hermes gipfelt in der Forderung, durch ein auf der marxistischen Grundstruktur weiterbauendes volksbildnerisches Wirken die Strukturierung auch der unentwickelt im Arbeiter schlummernden Geistesschichten zu ermöglichen. Die Verfasserin zeigt, wie der Arbeiter die ihn umwebende geistige Welt erlebt und wie sich in solchem Erleben seine „geistige Gestalt", sein inneres Sein herausbildet. Dieser Vorgang liegt durchaus jenseits der Bereiche des Kausalbegriffs (auch eines psychologisch gefaßten!). Im Aktvollzug des Erlebnisses sind Eigenwelt und Umwelt des Erlebenden, sind Subjekt und Gegenstand eines. Nicht ist das Erlebnis die Ursache der Strukturierung des Geistes, sondern allein im Erleben und seinem Ausdruck wird die geistige Gestalt aus der bloßen Potentialität zur Aktualität erlöst, und in jedem neuen Erlebnis erscheint letzten Endes eine — wenngleich zumeist in geringem Grade — veränderte, erneuerte Geistesstruktur.[2]

Sicherlich haftet auch dem geisteswissenschaftlich gefaßten Milieubegriff eine gewisse mit seinem Ansatzpunkt notwendig gegebene Einseitigkeit an. Daher versucht z. B. Busemann, Gertrud Hermes' Darstellung durch eine biologisch gerichtete Erörterung zu ergänzen.[3] Er führt aus, daß die physische Umwelt des Arbeiters durch ihre Anforderungen die diesem zur Verfügung stehenden Energiemengen fast restlos verschlinge, so daß jener Überschuß an geistigen und vitalen Energien fehle, der vor allem in der Reifungszeit nötig sei, um eine Strukturierung auch der ästhetischen, ethischen und religiösen Anlagenkreise zu ermöglichen. Das Problem der Arbeiterbildung wird für eine so ausgerichtete Betrachtung zu einem „Problem der Kraftzufuhr bzw. Kraftersparnis" vor allem in der Pubertät. Die Frage nach der Richtigkeit dieser Auffassung braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen; es genügt uns, erkannt zu haben, daß jede der in der außerpädagogischen Forschung verwandten Fassungen des Milieubegriffs, die

[1] Zur Kritik dieser Ausdrucksweise vgl. weiter unten.

[2] Natürlich kann, abgesehen von diesen rein geistigen Vorgängen, jedes Erlebnis äußere Ursachen haben, an denen, wenn es sich um ein Milieuerlebnis handelt, das Milieu beteiligt sein wird; aber das ist für den geistigen Akt als solchen ohne Bedeutung.

[3] Ad. Busemann, Grundfragen usw. a. a. O.

biologische, die soziologische und geisteswissenschaftliche oder kulturphilosophische, zum mindesten für pädagogische Zwecke der Ergänzung bedarf. Jede erfaßt und umfaßt ausschließlich oder doch vorwiegend nur eine „Schicht" des Gesamtmilieus einer Person. Damit ist aber auch jede der drei Fassungen innerhalb der durch ihren Ansatzpunkt bedingten Grenzen gerechtfertigt, und selbst die Dreizahl erweist sich nun als etwas durchaus nicht Zufälliges, sind doch in jedem Milieu stets drei Hauptschichten unterscheidbar. Wir bezeichnen sie in Anlehnung an Popp als die physisch-reale, die personale und die objektiv geistige Schicht. Die erste besteht aus den einem Milieu zugehörigen Gegenständen und Phänomenen der Natur und den Hervorbringungen der Menschen, soweit sie stofflich dinglicher Art sind. Die zweite Schicht umfaßt die Menschen eines Milieus, ihre Haltung, ihre Äußerungen und Handlungen. Die dritte umfaßt die einem Milieu immanenten geistigen Gehalte, die überindividuellen Wertungen, die Schöpfungen der Kultur und der Religion nach ihrer immateriellen Seite hin.

Allerdings sind diese „Schichten" nicht in räumlich scharfer und klarer Scheidung im Gesamtmilieu gegeben, sondern sie erscheinen vielfach miteinander verwoben. So kann z. B. derselbe Milieubestandteil, etwa ein Werk der bildenden Kunst, einerseits als stofflicher, im Raum existierender Gegenstand dem realen Milieu angehören, zugleich aber als Träger eines ästhetischen und vielleicht eines religiösen Sinngehaltes dem objektiv geistigen Milieu hinzuzurechnen sein. Ferner tragen und vermitteln in allen normalen Fällen die einzelnen einem Milieu zugehörigen Personen zugleich einen wesentlichen Teil des objektiv geistigen Gehaltes dieser Umwelt, und alle planmäßige Erziehung als gesellschafts- und kulturerhaltende Tätigkeit[1] geht darauf aus, diese Gehalte in planvoll abgestufter Weise durch das Medium erziehender Personen vom Zögling erleben zu lassen. So ist denn die Auflösung des Milieugefüges in drei Hauptschichten der Wirklichkeit nicht völlig adäquat, aber zum Zwecke ihrer theoretischen Durchdringung geboten. Nur in der Reflexion auf ein Milieu, und zwar in der „ideierenden Abstraktion" im Sinne Husserls, tritt die „Schichtung" der Umwelt hervor, im Erleben ist jedes Milieu Einheit, weil die erlebende Person Einheit ist.

Die Person als psychophysische Ganzheit ist Gegenstand des pädagogischen Tuns, und so muß denn eine pädagogische Milieuforschung die Gesamtheit des Milieugefüges zu umspannen und aufzulösen unternehmen; sie muß es trotz der daraus erwachsenden methodologischen Schwierigkeiten. Denn so gewiß die Erziehung in der Pflege des werdenden Organismus einen wesentlichen Teil ihrer Aufgabe erblickt, so gewiß sie daher den rein kausal wirksamen Faktoren der physisch-realen Umwelt ihre Aufmerksamkeit zuwenden muß, so gewiß würde sie doch eine gelungene Pflege nicht als eigentliches

[1] Natürlich ist das Wesen der Erziehung mit dieser an Krieck orientierten Charakterisierung nicht erschöpft.

Ziel ihres Tun, nicht als Krönung ihrer Absichten anerkennen. Vielmehr entspricht der Dreischichtigkeit des Milieus einer Person die Dreischichtigkeit der einer Pyramide vergleichbaren pädagogischen Aufgabe. Die Pflege des Organismus bildet die tragende Grundschicht dieser Pyramide; darüber lagert sich die Erziehung der Person zu einem den Seinsformen der Gemeinschaft angepaßten und die Gemeinschaft fördernden Wesen, und als Gipfelteil endlich erscheint die Emporbildung zum geistigen Menschen, der an der objektiven Kultur seines Volkes und seiner Zeit lebendigen Anteil nimmt und den Zugang zum Heiligen in irgendeiner Weise gefunden hat. So bestätigt uns die dreifache Schichtung der erzieherischen Aufgabe die Notwendigkeit eines alle Schichten umfassenden pädagogischen Milieubegriffs.[1] Seine Anwendung in einer besonderen pädagogischen Milieukunde, wie sie Busemann fordert und wegbereitend begonnen hat, überwindet den positivistischen Charakter der bisherigen Umweltforschung erst eigentlich, indem sie diese nicht ignoriert, sondern in ihre Grenzen verweist, sie innerhalb der Grenzen aber anerkennt und dem Ganzen einer umfassenderen Betrachtung dienstbar macht. (Schluß folgt.)

* *

(Aus dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin.)

Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung.

Von Otto Bobertag.

Im folgenden wird über eine Untersuchung berichtet, von der gleich von vornherein bemerkt werden soll, daß sie in methodologischer Hinsicht der Verbesserung fähig und bedürftig ist. Man möge dies aber aus mindestens zwei Gründen in Kauf nehmen: erstens weil es praktisch unmöglich war, die Umstände, unter denen die Versuche durchgeführt werden mußten, günstiger zu gestalten, weshalb hier das „Ultra posse nemo obligatur" in Kraft tritt; zweitens weil über eine derartige Untersuchung meines Wissens bisher noch nicht berichtet worden ist, so daß es sich also hier um ein Novum handelt, und in diesem Falle darf man wohl nicht zu hohe Ansprüche stellen. Ob eine Wiederholung der Versuche mit verbesserter Methodik wesentlich andersgeartete Ergebnisse liefern würde, darüber läßt sich, glaube ich, keinerlei Vermutung aufstellen. Dasselbe möchte ich in bezug auf den Wert sagen, den man solchen Ergebnissen beizumessen geneigt sein wird.

Im März des Jahres 1925 bot sich, dank dem Interesse und Entgegenkommen der Schulverwaltung der Stadt Eberswalde, die ungewöhnliche Gelegenheit, in allen fünften Klassen (viertes Grundschuljahr) der Volksschulen dieser Stadt eine Begabungsprüfung nach dem Testheftverfahren vorzu-

[1] Vgl. hierzu Busemann, Päd. Milieukunde S. 149 ff. u. Busemann, Grundfragen usw. a. a. O. S. 371.

nehmen. Es wurden dabei die von Hylla und mir im Jahre 1925 herausgegebenen Testhefte verwendet. Die Zahl aller geprüften Kinder betrug 382. Sie verteilten sich auf zehn Klassen (A bis K) in drei Schulen. Außer dem Ergebnis der Prüfung lagen noch Angaben vor über das Alter, die Schulbahn und die Schulleistungen der Kinder; dazu kamen in einigen Klassen mehr oder weniger ausführliche Mitteilungen über die seelische Eigenart der Kinder. Leider konnten diese letzten wegen ihrer Lückenhaftigkeit nicht für die Untersuchung mitverwertet werden.

Tabelle I.

Testleistung		0—10	—20	—30	—40	—50	—60	—70	—80	—90	—100	—110	
Häufigkeit	alle Kinder	3	29	88	102	71	48	23	13	4	1	0	382
	nur normalaltrige	0	17	43	59	46	35	19	12	3	1	0	235

Tabelle I zeigt die Verteilung der Testleistungen (Gesamtpunktzahlen), zusammengefaßt zu Gruppen in der Weise, daß in die erste Gruppe alle Kinder kommen, die bis 10 Punkte erzielten, in die zweite Gruppe diejenigen, die $10^1/_2$ bis 20 Punkte erzielten, usw. In der zweiten Horizontalreihe dieser Tabelle sind sämtliche 382 Kinder berücksichtigt, in der dritten Reihe nur die 235 „normalaltrigen", d. h. diejenigen, die ihrem Alter nach in die fünfte Klasse gehören, die „überalterten" sind also ausgeschieden. (Es sind dies alle vor dem 1. April 1915 geborenen Kinder, also mit einigen Ausnahmen Sitzenbleiber.) Die Streuung ist beträchtlich; jedenfalls ist sie größer als diejenige der Schulleistungen, soweit diese in den Zensuren einen zahlenmäßigen Ausdruck finden. Über die Variabilität der schulischen Leistungsfähigkeit bzw. die Streuung der Schulnoten der Kinder sind bisher, wenigstens in Deutschland, keinerlei brauchbare Feststellungen gemacht worden, obgleich dies doch eigentlich zu den elementarsten Voraussetzungen einer empirischen Schulpädagogik gehören würde. Man kann sich dies nur so erklären, daß wir eine empirische Pädagogik überhaupt noch nicht haben, — dafür um so mehr Philosophie, Werttheorie und sonstige Ideologie der Erziehung. Da mir eine deutsche Metaphysik der Schulnoten nicht zugänglich war, so habe ich, um diesem Übelstande wenigstens im Augenblick abzuhelfen, die Möglichkeit eines Vergleichs der Variabilität der Begabung (nach den Ergebnissen der Testprüfung) mit derjenigen der schulischen Leistungsfähigkeit (nach den Zensuren) auf folgende Weise herbeigeführt. Der weiter unten folgenden Tabelle IV liegen die Begabungsmaße in Test-Punktzahlen und die Leistungsmaße in den Notenzahlen 1 bis 5 zugrunde. Aus den Schulnoten wurde, nach einem noch mitzuteilenden Verfahren (Tabelle VIII), für jeden Schüler eine Gesamtschulnote berechnet, die also als Maß seiner schulischen Leistungsfähigkeit als Ganzes verwendbar ist. Obwohl die 140 Kinder, um die es sich hier handelt, eine „ausgewählte" Gruppe in dem

Sinne darstellen, daß vorzugsweise die besten und die schwächsten an Zahl reduziert sind, so bedeutet dies doch für den vorliegenden Zweck kein wesentliches Manko: die Variabilität würde nur bei einer nichtausgewählten Gruppe noch größer sein; aber dies würde sowohl für die Begabung wie für die Leistung gelten. Die Tabelle II zeigt nun für diese Gruppe von 140 Kin-

Tabelle II.

Begabungsstufen	$10^1/_2$—20	—30	—40	—50	—60	—70	—80	—90	—100	—110
Schülerzahl in jeder Stufe:	5	25	31	34	19	18	2	4	0	2
Leistungsstufen:	$43^1/_2$—$41^1/_2$	—39	—$36^1/_2$	—34	—$31^1/_2$	—29	—$26^1/_2$	—24	—$21^1/_2$	—19
Schülerzahl in jeder Stufe:	0	5	19	31	23	18	17	26	0	1

dern des vierten Grundschuljahres die Verteilung 1. der Begabungsmaße auf zehn Stufen (Punktzahlen: $10^1/_2$ bis 20, $20^1/_2$ bis 30... $100^1/_2$ bis 110) und 2. der Leistungsmaße auf gleichfalls zehn Stufen (Gesamtschulnoten, natürlich in abnehmender Größenordnung: $43^1/_2$ bis $41^1/_2$, 41 bis 39... 21 bis 19). Bei einer Berechnung des Gesamtdurchschnittswertes aus den Durchschnittswerten der je zehn Maßstufen (also 15.25, 25.25 usw. bzw. $42^1/_2$, 40... usw.) ergibt sich nun für das Begabungsmaß (Punktzahl) der Wert 44.7, für das Leistungsmaß (Gesamtnote) der Wert 31.6. Die mittlere prozentuelle Abweichung, als Streuungsmaß, beträgt dann für die Begabung 29.7, für die schulische Leistungsfähigkeit dagegen nur 12.7. Mit anderen Worten: durch die Testprüfung wird eine intellektuelle Differenzierung der Schüler erfaßt, die mehr als doppelt so groß ist wie die in ihren Leistungen erscheinende und durch die Schulzeugnisse erfaßte Differenzierung.

Dieses Ergebnis stellt wohl nichts anderes dar als einen Spezialfall der genügend bekannten, wenn auch nicht immer genügend gewürdigten Tatsache der nivellierenden Tendenz einer im wesentlichen gleichen — hier unterrichtlichen — Beeinflussung einer im wesentlichen ungleichen — hier nach der Begabung ungleich veranlagten — Menschengruppe dar. Eine willkommene Bestätigung des eben mitgeteilten Ergebnisses finde ich in dem Buch: „Intelligence Tests“ von W. F. Dearborn (New York 1928). Der Verfasser spricht dort (Seite 142ff.) von der Gruppierung der Schulkinder nach Begabung und Schulleistung. Als Begabungsmaß verwendet er den Intelligenzquotienten und erwähnt u. a. drei Klassen A, B und C des dritten Schuljahres in einer Stadt, deren mittlere Intelligenzquotienten 122, 103 und 83 waren, während ihre mittleren Leistungswerte diesen großen Unterschieden keineswegs entsprachen. Ähnlich verhielt es sich mit zwei Klassen eines fünften Schuljahres. Dearborn bemerkt zu diesem letzten Fall: „Es wäre ganz verkehrt, von diesen beiden Klassen die gleichen Leistungen zu

erwarten. Aber gerade diese Gleichmäßigkeit wird gewöhnlich von der Schule erstrebt, und ein solcher Befund erklärt, warum die Leistungsunterschiede von fast allen miteinander vergleichbaren Klassen geringer ausfallen als ihre Intelligenzunterschiede." — C. Burt („Mental and Scholastic Tests", London 1922) äußert hierzu, „daß die Intelligenz viel stärker variiert als die schulische Leistungsfähigkeit und daß vielleicht die Schulmethoden den Schwachen etwas näher an das Durchschnittsniveau herandrillen, aber die angeborene Intelligenz des Stärkeren nicht voll ausnutzen. Sie tendieren dazu, die Leistungen zu nivellieren, ohne die Fähigkeiten gleichzumachen". — Dearborn schließt seine Betrachtungen mit folgenden Sätzen: „Dieser Befund enthüllt ein wichtiges Erziehungsproblem. Erfolgreicher Klassenunterricht erfordert einen gewissen Grad von Gleichmäßigkeit der geistigen Befähigung wie auch der Leistung auf seiten der zu einer Klasse vereinigten Schüler. Wenn die intellektuellen Unterschiede allzu groß sind, ist Klassenunterricht nicht möglich. Paßt der Unterricht für einige, so paßt er nicht für andere; werden einige belehrt, werden andere nicht belehrt... Wir können feststellen, daß der Durchschnitt von einer Schule zur anderen variiert und daß im allgemeinen die Schule um so besser ist, je größer die Begabungskonzentration auf den einzelnen Klassenstufen ist." — Wieviel wäre auch im deutschen Schulwesen noch in dieser Hinsicht zu reformieren!

Ein Vergleich der zweiten und dritten Horizonteilreihe in Tabelle I zeigt, daß die „überalterten" Kinder vorwiegend aus minderbegabten bestehen. Am deutlichsten wird dies, wenn man die drei schwächsten Gruppen (bis „bis 30") und anderseits die fünf besten (von „bis 60" an) miteinander vergleicht: in jenen geht beim Übergang von der zweiten zur dritten Reihe die Frequenz um 50 % zurück, in diesen nur um rund 20 %. Damit ist zugleich gegeben, daß die Variabilität der Begabung in der dritten Reihe geringer ist als in der zweiten; mit anderen Worten: durch die Ausscheidung der überalterten Kinder werden — oder würden — die Klassen homogener, und als schulpraktische Folgerung hieraus: die Sitzenbleiber erschweren die „gleichmäßige Förderung", sowohl ihre eigene wie die der übrigen Kinder, womit wir wieder auf die obigen Ausführungen im Anschluß an Dearborn zurückgewiesen werden.

Tabelle III zeigt das Ergebnis, wenn die zehn Klassen einzeln betrachtet werden. Es enthalten

Kolumne 1: die Bezeichnungen für die Klassen A bis K,
Kolumne 2: die Zahl aller Kinder in jeder Klasse,
Kolumne 3: die durchschnittliche Testleistung jeder Klasse,
Kolumne 4: die zugehörige prozentuale mittlere Abweichung,
Kolumne 5: die Zahl der normalaltrigen Kinder in jeder Klasse,
Kolumne 6 und 7: entsprechend 3 und 4.

Beachtenswert ist hier zweierlei: 1. die große Verschiedenheit der Zahlenwerte in Kolumne 3 und 6 (die Grenzen sind 31.9 und 50.1, bzw. 34.4 und

50.9), worin die bekannte Erscheinung von guten und schlechten Jahrgängen, genauer: Paralleljahrgängen, zum Ausdruck kommt; 2. die große Verschiedenheit der Prozentsätze überalterter Kinder (Kolumne 2 und 5): in Klasse A 18 %, in Klasse J 66 %. Daß solche Unterschiede innerhalb der Gesamtschülerschaft ein und desselben Jahrgangs unerwünscht und pädagogisch bedenklich sind, bedarf wohl keiner näheren Begründung.

Tabelle III.

1	alle Kinder			nur normalaltrige Kinder		
	2	3	4	5	6	7
A	39	45.5	29.8	32	46.0	30.0
B	39	36.0	31.6	27	38.7	29.1
C	47	38.5	30.9	32	38.9	32.4
D	38	43.9	36.2	27	49.0	34.9
E	41	50.1	24.5	29	50.9	22.8
F	43	36.3	27.2	24	39.5	27.6
G	35	31.9	34.1	19	34.4	37.2
H	34	34.6	30.3	18	36.7	25.9
J	32	35.4	26.7	11	41.9	23.1
K	34	41.7	27.8	16	44.9	35.4
A—K	382	39.4	29.9	235	42.1	29.8

Es läge nun nahe, die Ergebnisse der Testprüfung zu den Schulleistungen der Kinder in Beziehung zu setzen, und zwar in der Weise, daß man sämtliche 382 Kinder einmal nach der Testleistung und einmal nach der Schulleistung in eine Rangordnung brächte und diese beiden Rangordnungen miteinander vergliche. Oder man könnte daran denken, die einzelnen Klassendurchschnitte der Schulleistungen mit den entsprechenden Klassendurchschnitten der Testleistungen zu vergleichen. Beides würde aber eine Voraussetzung haben, die nicht erfüllt ist, weil es bekanntlich kein ausreichend objektives Verfahren der Leistungsbeurteilung in Form von Schulnoten gibt. Die Maßstäbe, die verschiedene Lehrer anlegen, weichen zu sehr voneinander ab und werden außerdem von dem „Güte"grade des jeweiligen Jahrgangs beeinflußt, von anderen „subjektiven" Faktoren, die die Psychologie des Zensierens hat erkennen lassen, ganz zu schweigen. Den Testleistungen dagegen liegt überall der gleiche objektive Maßstab zugrunde. Man kann daher den fraglichen Vergleich immer nur innerhalb einer Klasse durchführen, und dies ist hier — allerdings aus äußeren Gründen nur sozusagen behelfsmäßig — in folgender Weise geschehen.

Die 140 Kinder, von denen bereits die Rede war, verteilen sich auf neun dezimierte Klassen A_1 bis J_1 des vierten Grundschuljahrgangs 1926, auf den wir sogleich zurückkommen werden. Die Dezimierung ist dadurch entstanden, daß im Jahre 1929 nicht mehr die vollständigen Zeugnisse zugänglich waren, die sämtliche Kinder jener neun Klassen zu Ostern 1926 erhalten hatten; es mußten daher vor allem diejenigen Kinder ausfallen, die sich im Jahre

1929 nicht mehr in den Volksschulen von Eberswalde befanden. Für den vorliegenden Vergleichszweck bedeutet dies jedoch wiederum kein entscheidendes Manko. Berechtigt wäre nur die Vermutung, daß die ermittelten Korrelationen zwischen Testleistung und Schulleistung im ganzen etwas zu niedrig sind, weil durch die Dezimierung überwiegend die Schwächeren (die Überalterten) und die Besseren (die in höhere Schulen Übergegangenen) betroffen werden. In Tabelle IV sind nun die Korrelationen zwischen Test-

Tabelle IV.

Klasse:	A_1	B_1	C_1	D_1	E_1	F_1	G_1	H_1	J_1	A_1 bis J_1
Schülerzahl:	19	28	18	17	11	21	9	11	6	Gesamt 140
Korrelation:	0.67	0.51	0.81	0.77	0.43	0.55	0.93	0.73	0.89	Durchschnitt 0.70

leistung und Schulleistung verzeichnet, die für die neun dezimierten Klassen A_1 bis J_1 berechnet werden konnten. Der Durchschnitt beträgt 0.70. Dies ist nach allem, was man auf Grund bisheriger Feststellungen dieser Art weiß, ein verhältnismäßig hoher Wert; jedenfalls ist er höher, als ich erwartet hatte. (Näheres hierüber in meinem Aufsatz „Übereinstimmung und Konstanz von Lehrerurteil und Testprüfung" in dieser Zeitschrift, 1928, S. 476; insbesondere die Angabe: „die durchschnittliche Korrelation zwischen Schulrangordnung [Leistungsschätzung] und besonders sorgfältig vorgenommener Begabungsschätzung [von seiten des Lehrers] beträgt 0.72).

Durch diese Feststellung ermutigt, d. h. in unserem Vertrauen auf die Brauchbarkeit der hier verwendeten Begabungs- und Leistungsbeurteilung gestärkt, wenden wir uns nun dem weiteren Verlauf der Untersuchung zu. Im März des Jahres 1926 wurden die Versuche mit Kindern des vierten Grundschuljahres in genau der gleichen Weise wiederholt, und zwar kamen diesmal 372 Kinder in Betracht, die sich, wie bereits angedeutet, auf neun Klassen A_1 bis J_1 verteilten. Nach Ausscheidung der überalterten blieben diesmal 217 Kinder übrig. Tabelle V enthält die Gesamtergebnisse dieses

Tabelle V.

Testleistung		0—10	—20	—30	—40	—50	—60	—70	—80	—90	—100	—110	
Häufigkeit	alle Kinder	2	22	65	101	80	50	32	10	6	3	1	372
	nur normalaltrige	0	13	32	55	49	29	21	8	6	3	1	217

zweiten Versuchs, die in allen wesentlichen Punkten diejenigen des ersten bestätigen. Das gleiche gilt für die Einzelergebnisse der neun Klassen, so daß ich mich auf die Mitteilung der Durchschnittswerte beschränken kann:

1	2	3	4	5	6	7
A_1—J_1	372	42.3	29.8	217	44.6	30.6

Eine kurze Zwischenbemerkung: Gegen den hier angestellten Vergleich zwischen Begabung und Schulleistung könnte grundsätzlich eingewandt werden, daß die durch die Testprüfung erfaßte Begabung nicht die „reine", auch nicht die in den Schulleistungen sich auswirkende allgemeine geistige Leistungsfähigkeit darstelle, sondern höchstens diese „reine" Begabung plus Arbeitstempo plus sonstigen Faktoren, die auf die Testleistung einwirken, wie Arbeitswille, Konzentration, Gemütsruhe u. dgl. mehr. Aber dasselbe gilt für das Zustandekommen der Schulleistungen, die eben auch nicht bloß auf Rechnung der „reinen" Begabung kommen. Solche Störungsfaktoren sind also auf beiden Vergleichsseiten vorhanden. In bestimmten Einzelfällen — bei einzelnen Kindern — können diese Störungen allerdings wohl einmal gleichsam in entgegengesetzter Richtung erfolgen. Das ergibt dann die bekannten „großen Rangplatzdifferenzen", die sich bei genauer Kenntnis der betreffenden Kinder aufzuklären pflegen. Aber mit solchen Einzelfällen haben wir es hier gar nicht zu tun. Die „außerintellektuellen Einflüsse bei der Intelligenzprüfung", auf die kürzlich Th. Valentiner („Industrielle Psychotechnik", Jg. 1930, Heft 7) in verdienstvoller Weise hingewiesen hat, können also für uns ebenso außer Betracht bleiben wie die entsprechenden Einflüsse bei der Schulleistung.

Nach weiteren drei Jahren, kurz vor Ostern 1929, wurde der zweite Hauptteil der Untersuchung durchgeführt, der mit erheblich größeren Schwierigkeiten verknüpft war als der erste Teil. Es sollte festgestellt werden, welche Übereinstimmungen (korrelative Beziehungen) bestehen zwischen den Ergebnissen von Testprüfungen, die bei denselben Kindern mit einer Zwischenzeit von mehreren Jahren vorgenommen werden, und zwischen Schulleistungen, die mehrere Jahre voneinander getrennt sind. Bei diesen Versuchen im Jahre 1929 wurden die von Hylla und mir herausgegebenen „Prüfungsbogen zur Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre" verwendet. Natürlich konnten diesmal bei weitem nicht alle Kinder erfaßt werden, die vier bzw. drei Jahre vorher geprüft worden waren. Es schieden vor allem aus: 1. die in der Zwischenzeit in Schulen außerhalb von Eberswalde umgeschulten Kinder, 2. aus dem Jahrgang 1925 alle, aus dem Jahrgang 1926 die meisten überalterten Kinder, da sie zur Zeit der Versuche nicht mehr schulpflichtig waren. Außerdem ist zu berücksichtigen, daß ein Teil der Kinder in höhere Schulen abgewandert war. Von den 382 bzw. 372 der Jahre 1925 und 1926 blieben daher nur 134 bzw. 163 für die zweite Prüfung und Feststellung der Schulleistungen übrig. Wegen der besonderen Schwierigkeiten, mit denen die Erfassung der 1929 in höheren Schulen befindlichen Kinder verbunden war, wurden diese nur, so weit sie dem Grundschuljahrgang 1926 angehörten, zu der Untersuchung mit herangezogen, und zwar in der Oberrealschule und im Oberlyzeum, in beiden je 26 Kinder; vom Gymnasium wurde abgesehen, weil die Zahl der dort befindlichen Kinder allzu klein war.

Tabelle VI.

1	2	1925		1929		7
		3	4	5	6	
A	15	47.2	32.2	33.0	23.0	0.83
B	13	37.4	20.6	33.5	16.7	0.68
C	14	40.7	29.5	37.5	20.2	0.60
D	17	50.9	28.6	35.7	25.8	0.67
E	17	53.3	18.5	37.0	22.4	0.52
F	16	38.4	29.6	30.0	22.3	0.40
G	17	32.8	38.4	35.6	31.7	0.74
H	9	40.4	27.4	41.5	27.9	0.51
J	7	46.0	16.0	35.6	23.0	—0.07
K	9	50.5	28.3	39.0	21 2	0.83
A—K	134	43.6	27.3	35.6	25.7	0.64

Zunächst interessiert die Korrelation zwischen den mehrere Jahre auseinanderliegenden Testleistungen. Tabelle VI zeigt die Verhältnisse für den Jahrgang 1925. Die erste Kolumne enthält die Bezeichnungen der zehn Klassen A bis K. Die zweite gibt an, wieviele Kinder sich im Jahre 1929 noch in den Volksschulen von Eberswalde befanden; sie waren damals, infolge von Umschulung und Sitzenbleiben, nicht mehr auf die gleichen Kinder verteilt wie vier Jahre vorher, sondern die Kinder, die 1925 in derselben Klasse derselben Schule saßen, mußten 1929 aus mehreren Klassen mehrerer Schulen zusammengesucht werden. Die dritte Kolumne zeigt die durchschnittlichen Testleistungen der Kinder im Jahre 1925, die vierte die zugehörigen prozentuellen mittleren Abweichungen; entsprechend die beiden nächsten Kolumnen für das Jahr 1929. Die Zahlen in **3** und **5** können natürlich nicht ihrer absoluten Größe nach miteinander verglichen werden, da sie ja durch Anwendung verschiedener Methoden entstanden sind. Dagegen sind die Zahlen in **4** und **6** vergleichbar: ihre Durchschnittswerte, in der untersten Reihe (A—K), unterscheiden sich nur wenig voneinander; wir kommen später auf sie zurück. In der letzten Kolumne stehen die Rangkorrelationen zwischen den Testleistungen 1925 und 1929. Der Wert —0.07 der Klasse J fällt vollständig heraus, so daß die Annahme eines „Versuchsfehlers" naheliegt, der selbstverständlich zur Zeit der Berechnung der Korrelationen nicht mehr ermittelt werden konnte. Da es sich außerdem um die kleinste Gruppe von nur sieben Kindern handelt, so kann dieser Wert füglich unberücksichtigt bleiben. Die übrigen neun Korrelationen unterscheiden sich nicht allzu sehr voneinander, ihr Mittelwert ist 0.64. Er muß als hoch bezeichnet werden, wenn man die Zufallsfehler verschiedener Art in Betracht zieht, die bei der ganzen Untersuchung unvermeidlich mitgespielt haben müssen. Die Testskeptiker und -feinde würden auf Grund der ihnen geläufigen Argumente, falls sie konsequent dächten, zu der Erwartung einer Korrelation von ± 0.0 berechtigt sein. Die für den Jahrgang 1926

geltende Tabelle VII ist nicht geeignet, diese ihre Erwartung neu zu beleben, denn die Korrelationen liegen hier sämtlich über 0.5, ihr Mittelwert beträgt 0.70. In dieser Tabelle sind auch diejenigen Kinder berücksichtigt, die 1929 in höheren Schulen waren.

Tabelle VII.

		1926		1929		
1	2	3	4	5	6	7
A_1	22	53.9	26.5	31.0	28.4	0.72
B_1	32	39.5	33.4	29.5	24.5	0.67
C_1	22	41.9	34.9	34.0	30.0	0.61
D_1	17	50.0	26.8	39.4	24.1	0.68
E_1	14	43.5	19.0	34.0	21.2	0.54
F_1	21	45.1	27.7	34.0	24.1	0.74
G_1	11	55.6	34.5	35.0	22.9	0.78
H_1	16	39.8	33.9	29.6	28.3	0.64
J_1	8	39.5	42.8	29.0	30.0	0.88
A_1—J_1	163	45.0	30.2	32.7	25.9	0.70

Der eben mitgeteilte Wert 0.70 kann insofern als Maß der Begabungskonstanz betrachtet werden, als er erkennen läßt, wieweit die aus der Begabungsfeststellung im Jahre 1926 abgeleitete Rangordnung während dieser Jahre konstant geblieben ist. Es handelt sich also hier um etwas Ähnliches wie die bekannte, viel erörterte und noch immer umstrittene Konstanz des Intelligenzquotienten. Daß man bei einer solchen Untersuchung wie der vorliegenden eine absolute Begabungskonstanz, also den Wert 1.0, erwarten dürfe, wird niemand behaupten wollen. Wenn die Begabungsfeststellung in Form von Gruppenprüfungen und mit Hilfe von Testheften mit derselben Genauigkeit und Zuverlässigkeit vorgenommen werden könnte, wie sie der Prüfung nach Binet-Simon, die den Intelligenzquotienten liefert, zuerkannt werden können, so würde man vielleicht einen höheren Wert als 0.70 zu beanspruchen haben. Da dies aber zweifellos nicht der Fall ist, so wird man mit dem vorliegenden Befunde zufrieden sein und zugeben müssen, daß unsere Versuche für die Zeit von drei Jahren eine Begabungskonstanz hohen Grades ergeben haben.

Indes, man mag über die Höhe dieses Grades denken, wie man will — ihre eigentliche Bedeutung gewinnt unsere Feststellung doch erst, wenn es gelingt, sie in Beziehung zu setzen zu der Frage: welche Konstanz besitzt die schulische Leistungsfähigkeit, wie sie in den Schulzeugnissen zum Ausdruck kommt? Wenn wir uns nach einer Antwort auf diese Frage umsehen, so machen wir bezeichnenderweise die gleiche Erfahrung wie früher in bezug auf die Verteilung oder Variabilität der schulischen Leistungsfähigkeit: nämlich, daß die Schule selbst bisher hierüber keinerlei bestimmte Erfahrungen gesammelt und bekanntgegeben hat, obgleich ihr doch das dazu

nötige Material von jeher zur ureigensten Verfügung steht. Wie fern es der Lehrerschaft liegt, in der uns beschäftigenden Frage das an sich Nächstliegende zu tun und eine ihr längst bekannte Sache einmal mit Forscherblick neu zu betrachten, das zeigt in recht überzeugender Weise ein Aufsatz von Benno Kern im Deutschen Philologenblatt, Jg. 1930, Nr. 13: „Die psychologische Aufnahmeprüfung". Kern meint, die höhere Schule müsse „auf das dringlichste davor gewarnt werden", auf Grund von Testprüfungen „praktische Begabtenauslese zu treiben". Ich sehe hier ganz davon ab, daß Kern — wie jeder Kundige — weiß bzw. wissen muß, daß die höhere Schule, wie die Dinge nun einmal liegen, in ihrer Allgemeinheit tatsächlich gar keine Begabtenauslese treibt und auch weder treiben will noch kann. Aber Kern steht zwar — ich verdanke das einer mündlichen Mitteilung von ihm — auf dem Standpunkt, die höhere Schule verfüge über ein „vorzügliches Auslesemittel", nämlich das Nichtversetzen der unbegabten Kinder; ich kann bloß leider nicht sehen, wieso dieses Auslesemittel vorzüglicher sein soll als eine sach- und sinngemäß durchgeführte und verwertete psychologische Begabungsfeststellung. Aber dies nur nebenbei.

In dem genannten Aufsatz äußert Kern einige grundsätzliche Bedenken gegen die psychologische Aufnahmeprüfung, die man mit gewissen Einschränkungen als berechtigt bezeichnen kann; zwar gelten seine Bedenken mindestens in gleichem Maße für die Kenntnisprüfung bei der Aufnahme, an der er jedoch festhalten will. Besonders ausgiebig verweilt er bei einer Frage, die durch folgenden Satz gekennzeichnet wird: „Pädagogisch wertvoll werden die Prüfungsergebnisse der Testmethoden erst dann, wenn sie einen — wenn auch zeitlich beschränkten — prognostischen Wert besitzen, wenn sie Aussagen von ausreichendem Wahrscheinlichkeitsgrad darüber gestatten, wie sich der geprüfte Schüler hinsichtlich seiner intellektuellen Leistungsfähigkeit voraussichtlich in den nächsten Jahren verhalten wird." Kern nennt zwei „Unsicherheitsfaktoren", mit denen solche Prognosen belastet sind: 1. die nicht voraussehbaren Entwicklungsbahnen der verschiedenen Schülerindividualitäten nach Tempo und Richtung, insbesondere während der Pubertät, 2. den Einfluß der Übung, der sich bei verschiedenen Individuen wiederum in ungleichem Maße geltend machen soll: „Gerade die Intelligenzfunktionen, die wir bei der psychologischen Aufnahmeprüfung zu erfassen suchen, stehen während der folgenden Schuljahre unter dem leistungssteigendernden Einfluß ausgedehnter Übungsprozesse". — Hierzu ist zunächst zu sagen, daß diese beiden Unsicherheitsfaktoren alle Feststellungen der Schulleistung mindestens ebenso stark belasten wie diejenigen der Begabung; sie tun es wahrscheinlich sogar noch wesentlich stärker, aus dem einfachen Grunde, weil die Schulleistung zweifellos von äußeren Bedingungen stärker abhängig ist als die Begabung. Und was speziell den Übungseinfluß betrifft, so erscheint es fraglich, ob Kern hier die in seinem Buche „Wirkungsformen der Übung" beschriebenen Laboratoriumsexperi-

mente als Beweismittel verwenden darf, denn bei diesen Experimenten handelt es sich um noch gänzlich ungeübte hochspezialisierte Fähigkeiten, während die „Intelligenzfunktionen" des angehenden Sextaners, die durch die Testprüfung erfaßt werden, allgemeinster Natur sind und in den vorausgegangenen Schuljahren bereits maximal geübt wurden. Außerdem: was durch das Schullernen „geübt" wird, sind, psychologisch betrachtet, in erster Linie die als besondere „Kenntnisse" bezeichneten Funktionen, nicht die allgemeinen Intelligenzfunktionen, die ja auch kein Lehrer meint, wenn er zur Kennzeichnung des Übungseinflusses durch das Schullernen in das Zeugnis eines Schülers hinter „Deutsch" oder „Rechnen" eine „2" oder „4" schreibt. Was der Begabungsfeststellung recht ist, ist der Leistungs- oder Kenntnisfeststellung billig. Da Kern an der Kenntnisprüfung bei der Aufnahme festhält, so erwartet man, jedoch vergeblich, ein Eingehen auf die Frage nach deren prognostischem Werte. Daß er höher sein sollte als derjenige der Schulzeugnisse — in unserem Falle: der von der Grundschule beim Übergang erteilten Zeugnisse —, zu dieser Annahme liegt nicht der geringste Grund vor. Denn die Kenntnisprüfung beim Übergang findet, wie jeder Einsichtige zugibt, unter ungünstigen äußeren und inneren Bedingungen statt — oft genug findet sie überhaupt nicht statt —, während den Zeugnissen der Grundschule, wenigstens in allgemeinen, ausgiebige Gelegenheit zur genauen Kenntnis der Kinder und ihrer schulischen Leistungsfähigkeit vorausgegangen ist. Bleibt also nur die allgemeine Frage: „Wie steht es mit dem prognostischen Wert von Schulzeugnissen überhaupt?" Kern hätte sich diese Frage vorlegen und sie beantworten müssen, ehe er das Argument von dem wahrscheinlich geringen prognostischen Werte der Testprüfung vorbrachte. Denn dieses Argument hat nur einen Sinn oder jedenfalls nur Gewicht, wenn vorher feststeht, daß die Schulzeugnisse in puncto puncti den Testergebnissen überlegen sind.

Tabelle VIII.

		1926				1929					
		Test		Zeugnis		Test		Zeugnis			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I, 1	25	43.2	27.3	31.7	10.7	29.0	29.9	56.2	17.0	0.52	0.66
II, 1	29	46.5	20.7	30.1	13.0	41.9	15.9	50.4	10.1	0.47	0.70
II, 2	12	33.6	14.6	35.9	5.0	25.0	13.6	55.0	9 4	0.42	0.42
III, 1	22	40.0	32.0	34.5	11.3	30.9	25.5	58.0	10.3	0.70	0.71
OR, U III a	7	69.0	24.6	26.8	14.1	41.0	20.9	47.6	26.2	0.96	0.72
U III b	11	54.6	14.8	30.9	6.6	30.6	18.0	63.1	3.9	0.61	−0.11
IV	8	37.3	34.0	35.0	4.8	29.6	18.9	60.0	8.3	0.07	0.20
OL, U III a	9	59.7	28.9	27.5	9.7	40.0	19.7	59.7	11.9	0.94	0.40
U III b	10	61.3	26.8	25.9	6.9	41.8	20.6	52.9	11.5	0.60	0.38
IV b	7	37.0	10.0	35.0	4.6	26.5	17.9	63.0	6.0	0.10	0.69
Gesamt	140	46.4	24.2	31.5	9.5	34.0	20.5	55.8	11.4	0.54	0.48

Sie sind es nicht. Dies beweist die Tabelle VIII, die auf folgende Weise zustandegekommen ist. Von dem Grundschuljahrgang 1926 wurden 140 Kinder, deren Zeugnisse aus dem Jahre 1926 noch zugänglich waren, in zehn Gruppen geteilt, entsprechend den Klassen, in denen sie sich im Jahre 1929, am Schluß des Schuljahres, befanden. Dies mußte deshalb geschehen, weil die in den höheren Schulen befindlichen Kinder mitberücksichtigt wurden, die sich auf sechs Klassen verteilten, und weil die Schulzeugnisse dieser Kinder natürlich nicht zusammengeworfen werden durften. Infolge dieser bedauerlichen, aber unvermeidlichen Notwendigkeit einer Zerreißung der Schülergruppen, die im Jahre 1926 in den Volksschulen Einheiten bildeten, ist von vornherein zu erwarten, daß die Korrelationen zwischen den Testleistungen 1926 und 1929 niedriger ausfallen werden als in Tabelle IV, bei der die Gruppierung der Kinder eine „natürlichere" war. In derselben Richtung wird der Umstand wirken, daß sowohl die Gesamtzahl der Kinder wie auch die durchschnittliche Größe der einzelnen Gruppen eine geringere ist.

Es enthalten in Tabelle VIII: Kol. **1**: die Bezeichnungen der einzelnen Gruppen: I, II und III sind die Volksschulen; bei III ist die erste und die zweite Klasse unterschieden. OR bedeutet Oberrealschule, OL Oberlyzeum. Unberücksichtigt blieben je zwei Kinder, die sich in der OR noch in V (!), im OL in einer IVa befanden. — Kol. **2**: die Zahl der Kinder in jeder Gruppe. — Kol. **3**: die durchschnittliche Testleistung 1926. — Kol. **4**: die zugehörige prozentuelle Abweichung. — Kol. **5**: entsprechend **3**, 1929. — Kol. **6**: entsprechend **4**. — Kol. **7**: die Schulleistungen 1926. — Kol. **8** bis **10**: entsprechend **4** bis **6**. — Kol. **11**: die Korrelationen der Testleistungen 1926/1929. — Kol. **12**: die Korrelationen der Schulleistungen 1926/1929.

Bei der Berechnung der Gesamtschulnoten als Maß für die Schulleistungen wurde auf folgende Weise verfahren:

A. Grundschule 1926, Osterzeugnisse: Religion, Naturkunde, Erdkunde, Geschichte je ein Punkt, wo die letzten drei noch nicht getrennt: Heimatkunde drei Punkte; Deutsch und Rechnen je drei Punkte, zusammen zehn Einheiten.

B. Volksschule 1929, Michaeliszeugnisse 1928 und Osterzeugnisse 1929: Knaben: Religion, Erdkunde, Geschichte, Biologie, Physik je ein Punkt; Deutsch und Rechnen je zwei Punkte. — Mädchen: ebenso, nur statt Raumlehre: Nadelarbeit und Hauswirtschaftskunde vereinigt. Zusammen je zwanzig Einheiten.

C. Höhere Schulen 1929, Michaelis- und Osterzeugnisse: Religion, Erdkunde, Geschichte, Biologie je ein Punkt; Deutsch, Fremdsprache, Mathematik je zwei Punkte; zusammen zwanzig Einheiten.

Eine „3" in allen genannten Fächern würde also ergeben: für A die Gesamtschulnote 30, für B und C die Gesamtschulnote 60.

Betrachten wir zunächst die Korrelationen. Der Mittelwert aller zehn

Schülergruppen beträgt für die Testleistung 0.54, für die Schulleistung 0.48. Schulzeugnisse haben also auf Grund unserer Untersuchung keinen größeren „prognostischen Wert" als Testprüfungen, eher einen geringeren. Dafür, daß die Korrelation der Testleistungen in Tabelle VIII niedriger ausgefallen ist als in Tabelle IV, wurden bereits zureichende Gründe angegeben. Für den Vergleich, um den es sich jetzt handelt, ist dieser niedrigere Ausfall natürlich belanglos. Wir können also sagen: Begabung und schulische Leistungsfähigkeit, beide auf die hier angegebene Weise für die Zeit von drei Jahren erfaßt und gemessen, haben etwa die gleiche Konstanz. Sinn und Bedeutung dieser Feststellung würden sich ausgiebig diskutieren lassen, doch würde dies über den Rahmen unseres Untersuchungsberichtes hinausgehen. Nur auf folgende Punkte möge kurz hingewiesen werden.

1. Sowohl Begabung wie Schulleistung lassen sich natürlich sorgfältiger feststellen und exakter ausdrücken, als es einerseits durch Testprüfung und Punktzahlen, anderseits durch die übliche Leistungsbeurteilung und deren Bezifferung mit 1 bis 5 möglich ist. Wenn dies geschähe, so würden höhere Korrelationen zu erwarten sein.

2. Das Begabungsmaß ist ein gleichmäßig objektives, das Leistungsmaß ist, wie bereits betont, infolge subjektiver Faktoren des Lehrerurteils vielen Schwankungen unterworfen. Aber diese subjektiven Faktoren bzw. Schwankungen werden sich bei einem massenstatistischen Verfahren etwa ausgleichen. Die Schulleistung ist ferner, wie gleichfalls bereits betont, stärker von äußeren Bedingungen auf seiten des Schülers abhängig als die Begabung; jedoch die eben genannte Ausgleichstendenz wird auch in diesem Falle zur Auswirkung kommen. Wenn diese Überlegung richtig ist, so würde sich die Übereinstimmung der beiden Korrelations-Mittelwerte möglicherweise — aber nicht sicher! — dahin deuten lassen, daß sich die Begabung in der Schulleistung rein durchsetzt, anders ausgedrückt: daß die Schulleistung im wesentlichen durch die Begabung bestimmt wird.

3. Überall, wo es sich um eine Prognose — wie beim Übergang zur höheren Schule — handelt, hat eine Begabungsfeststellung denselben Wert wie eine Kenntnis- oder Leistungsfeststellung. Welche schulpraktischen Folgerungen hieraus zu ziehen wären, muß dem Leser zur Entscheidung überlassen werden.

4. Die unterste Horizontalreihe der Tabelle VIII zeigt für die Variabilität der Begabung die Werte 24.2 und 20.5, für diejenige der schulischen Leistungsfähigkeit die Werte 9.5 und 11.4. Daß die Werte 24.2 und 9.5 niedriger sind als die früher berechneten, auf dieselben 140 Kinder bezogenen Werte 29.7 bzw. 12.7 hängt damit zusammen, daß diese 140 Kinder diesmal in zehn Grupppen aufgeteilt sind, während sie früher in eine einzige Gruppe zusammengezogen waren. Für die 382 bzw. 372 Kinder der Tabelle III und der Reihe „A_1—J_1" hatten sich die Werte 29.9 und 29.8 ergeben. Ihnen entsprechen in den Tabellen VI und VII 27.3 und

30.2. Alle diese Zahlen gelten für die Testprüfungen 1925 und 1926. Die Verwendung der anderen Testhefte im Jahre 1929 lieferte die Werte 25.7 und 25.9, in Tabelle VIII entsprechend niedriger: 20.5. Alle diese Zahlen bestätigen sich gegenseitig aufs beste und scheinen zu beweisen, daß die Variabilität der Begabung, unabhängig von der Feststellungsmethode, bei einer nicht ausgewählten Kindergruppe dieses Alters rund 30 beträgt, wenn man als ihren zahlenmäßigen Ausdruck die prozentuelle mittlere Abweichung von dem Mittelwert des benutzten Begabungsmaßes wählt. Die beiden Werte 9.5 und 11.4 in Tabelle VIII würden ihrerseits den früheren Befund 12.7 und damit die Feststellung bestätigen, daß die Variabilität der schulischen Leistungsfähigkeit, in den Schulnoten 1—5 ausgedrückt, noch nicht halb so groß wie die der Begabung ist. Natürlich ist damit nicht gesagt, daß sie bei Wahl eines anderen Berechnungssystems unverändert bleiben müßte. Doch lassen sich wohl in diesem Punkte keine begründeten Vermutungen aufstellen.

Die Tabelle VIII gibt noch zu einigen weiteren Betrachtungen Anlaß.

1. Fassen wir zunächst die beiden Klassen II, 1 (regelmäßig Versetzte) und II, 2 (Sitzenbleiber) ins Auge. Sie unterscheiden sich durchgehends — d. h. in den Kol. **3**, **5**, **7** und **9** — deutlich voneinander, besonders stark in Kol. **7**, was auch zu erwarten ist, denn die Begabungsdifferenz II, 1 minus II, 2 hat eben das Sitzenbleiben der II, 2-Kinder bedingt. Interessant ist nun, wie deutlich sich das schon drei Jahre früher durch den Unterschied in Kol. **3** ankündigt, deutlicher übrigens als durch den Unterschied in den Schulleistungen (Kol. **5**). In Kol. **9** ist natürlich zu beachten, daß der Wert 55.0 sich auf andere Leistungen bezieht als die Werte 56.2, 50.4 und 58.0, nämlich auf die in der nächst niederen Klasse geforderten Leistungen, so daß er mit den drei anderen eigentlich nicht direkt vergleichbar ist. Die geringeren Testleistungen von I, 1 und III, 1 gegenüber II, 1 in Kol. **3** kehren in Kol. **7**, und zwar in verstärktem Maße, wieder; ähnlich verhält es sich mit den Schulleistungen in Kol. **5** und Kol. **9**. Die empirischen Befunde entsprechen also durchaus den theoretisch zu erwartenden.

2. Wenn wir die 1929 in den höheren Schulen befindlichen Kinder in ihrer Gesamtheit den in den Volksschulen verbliebenen Kindern gegenüberstellen, so erkennen wir deutlich die Überlegenheit jener über diese, und zwar sowohl in den Testleistungen wie in den Schulleistungen. Bei diesem Vergleich erscheinen jedoch die tatsächlichen Verhältnisse nicht in dem richtigen Licht, wenn wir nur die in der Tabelle verzeichneten Zahlenwerte in Betracht ziehen. Zunächst sind direkt vergleichbar nur die Testleistungen in Kol. **3** und **7**, so wie die Schulleistungen in Kol. **5**, dagegen nicht die Schulleistungen in Kol. **9**, teils aus dem schon in bezug auf den Wert 55.0 in Kol. **9** angeführten Grunde (er gilt auch für die Werte der beiden Quarten gegenüber denen der vier Untertertien), teils wegen des Unterschiedes von Volksschule und höherer Schule im Jahre 1929. Die Kol. **9**

bleibt deshalb besser ganz außer Betracht. — Aus den Zahlen in Kol. **3** läßt sich nun berechnen, daß den drei Volksschulen eine durchschnittliche Testleistung von 46.7 entspricht, den beiden höheren Schulen dagegen eine solche von 53.5. Der tatsächlich in Frage kommende Unterschied muß aber als wesentlich größer angenommen werden, weil in den Schulen I und III die Sitzenbleiber in den zweiten Klassen ausgefallen sind und weil andererseits die ins Gymnasium übergegangenen Kinder fehlen. Schätzungsweise würde man daher statt 46.7 und 53.5 zu setzen haben: rund 40 und rund 55, was einen beträchtlichen Begabungsunterschied der beiden Schülergruppen bedeutet. Für die durchschnittlichen Schulleistungen dieser beiden Grupppen ergeben sich aus Kol. **5** die Werte 32.4 und 29.9, also natürlich wieder eine geringere Differenz als für die Begabungen. Die aus **7** berechenbaren Durchschnittswerte für beide Grupppen unterscheiden sich auffällig wenig: 33.2 und 35.1; woran das liegt, läßt sich nicht sagen.

3. Betrachten wir nur die beiden höheren Schulen, so ergibt sich zunächst aus Kol. **3**, daß Knaben und Mädchen sich im Jahre 1926 kaum unterscheiden: 53.2 und 54.2. Daß der Unterschied im Jahre 1929 (Kol. **7**) größer ist — 33.1 und 37.1 — könnte mit der schnelleren geistigen Reifung der Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren zusammenhängen, doch ist das nicht sicher. Der kleine Vorsprung, den die Mädchen 1926 in den Schulleistungen haben — 28.9 gegenüber 31.1 —, verschwindet 1929, wo beide den Wert 58.0 erreichen. — Sehr in die Augen fallend ist dagegen der Rückstand der Sitzengebliebenen (IV) gegenüber den normal Versetzten (U III) sowohl nach Begabung wie nach Leistung und für beide Jahre, bei den Mädchen noch stärker als bei den Knaben. Außerdem erweist sich die U III b der Oberrealschule in allen Fällen (Kol. **3**, **5**, **7** und **9**) als deutlich schwächer als die U III a.

Auf alle diese durchaus plausiblen Übereinstimmungen und Verschiedenheiten ist hier deshalb hingewiesen worden, weil sie zeigen, daß eine sachgemäß durchgeführte Statistik keineswegs Zufallsergebnisse liefert, wie es sich verhalten müßte, wenn diejenigen Recht hätten, die zu behaupten pflegen, man könnte mit Statistik „alles beweisen". Man kann nur mit dem Verstande etwas beweisen, mit bloßen Zahlen gar nichts.

4. Besondere Beachtung verdienen schließlich noch die Versager auf der höheren Schule. Zu den in Tabelle VIII verzeichneten 15 Sitzenbleibern kommen noch zwei Quintaner in der Oberrealschule und zwei Schülerinnen in einer zweiten Quarta des Oberlyzeums, macht zusammen 19, von insgesamt 56, gleich 34 % Versager, was entschieden „des Guten zuviel ist". (Dieses Ergebnis stimmt übrigens vorzüglich zu anderweitigen Befunden: eine Versetzungsstatistik aus ganz Preußen hat ergeben, daß von 51 885 „Vierjährigen" nur 65 % in den höheren Schulen ohne Sitzenbleiben in die U III gelangen. Vgl. hierzu: O. Bobertag und E. Keese: „Ergebnisse einer Versetzungsstatistik aus mittleren und höheren Schulen"

in „Das deutsche Schulwesen, 1929/30".) Läßt sich nun aus unserer Statistik etwas entnehmen zu der Frage, ob ein so hoher Prozentsatz von Versagern bei geeigneterer Verwendung von Testprüfung und Grundschulzeugnis als Auslesemitteln hätte vermieden werden können? Diese Frage kann natürlich nur mit Zurückhaltung beantwortet werden, da uns ja andere Angaben über die aufgenommenen Kinder, wie Gutachten und Ausfall der Kenntnisprüfung, nicht zur Verfügung stehen. Immerhin wird sich einiges sagen lassen, wenn man von dem Grundsatz ausgeht, daß im allgemeinen in die höhere Schule nur solche Kinder aufgenommen werden sollten, die nach Begabung und Grundschulleistung nicht unter dem Durchschnitt stehen, — ein Grundsatz, den man wohl gelten lassen muß. Der Leistungsdurchschnitt ist im vorliegenden Falle leicht zu definieren, nämlich durch die Zahl 30 als Gesamtschulnote, da sie einem „Genügend" in allen Fächern entspricht. Schwieriger und nur unverbindlich läßt sich dagegen ein Durchschnittswert des Testprüfungsergebnisses bestimmen. Am geeignetsten hierzu wird die Tabelle VII sein, da sie sich im wesentlichen auf die normalaltrigen Kinder des Jahrgangs 1926 bezieht, mit dem wir es hier zu tun haben. Dort finden wir als Gesamtdurchschnitt den Wert 45.0. Wenn wir nun alle vier Untertertien nehmen, so finden wir in dieser nur fünf Kinder, deren Testleistung deutlich unter dem Durchschnitt liegt: 40 bis 23. Zehn Kinder haben unterdurchschnittliche (die Zahl 30 übersteigende) Gesamtschulnoten. Nur zwei von ihnen, oder von sämtlichen 37 normal aufgerückten Kindern, sind in Test und Zeugnis gleichzeitig unter dem Durchschnitt. Nehmen wir nun die 19 Sitzenbleiber, so ergibt sich: 14 von ihnen sind im Test untermittel: $42^1/_2$ bis $19^1/_2$, und alle 19 im Zeugnis. Gemäß dem oben aufgestellten Grundsatz hätten also, weil nach Begabung und Leistung untermittel, zwar zwei Kinder, die bis zur U III nicht versagt haben, zurückgewiesen werden müssen, was die positive Auslese um 5,4 % verschlechtert hätte, — kein absolutes Unglück, da ja diese beiden Kinder deshalb noch nicht auf ewig zu nur „niederer Bildung" verdammt gewesen wären. Dagegen hätten nach demselben Grundsatz 14 spätere Versager, wenigstens vorläufig, vor ihrem Schicksal bewahrt werden können, was die negative Auslese um 74 %, die Gesamtauslese also um rund 70 %. verbessert hätte. Überzeugender als durch dieses Ergebnis kann wohl die Forderung gleichmäßiger Berücksichtigung von Begabung und Schulleistung bei der Grundschulauslese nicht begründet werden.

Die Durchführbarkeit der Versuche im Jahre 1929 ist der ebenso umsichtigen wie tatkräftigen Mitarbeit des Herrn Lehrers Erich Keese zu verdanken, der auch für die korrelationsstatistischen Berechnungen verantwortlich ist.

* *

W. Peters zum 50. Geburtstag am 11. November 1930.

Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes.

Von Annelies Argelander.

Die in großer Zahl vorliegenden Untersuchungen über psychische Geschlechtsunterschiede bei Schulkindern stellen ganz überwiegend den quantitativen Gesichtspunkt der Mehr- oder Minderleistung in den Vordergrund.[1] Auch wo es sich um qualitativ verschiedene Leistungen handelt, etwa beim Darstellungstypus in Aufsätzen u. ä., wird meistens nur nach der Häufigkeit gefragt, in der Knaben oder Mädchen einen bestimmten Leistungstypus vertreten, selten danach, wie die verschiedenartigen Leistungen zustande kommen. Der finale Begabungsbegriff, die Bestimmung der Leistungsfähigkeit durch den Zweck, dem sie dient, dominiert hier, nicht das strukturelle Problem, die Ermittelung der psychischen Vorgänge, die im Leistenden ablaufen.[2] Vor allem bleiben unberücksichtigt die dispositionellen Eigenschaften der Persönlichkeit, aus denen die Leistungsfähigkeit erwächst.

Daß die Erforschung der psychischen Geschlechtsunterschiede bisher so wenig befriedigende und oftmals einander widersprechende Ergebnisse gezeitigt hat, liegt teilweise an dieser Art der Fragestellung, zum andern Teil an der Art der Beschaffung und Verarbeitung des Materials. Voraussetzung für die Gewinnung einwandfreier Ergebnisse ist selbstverständlich immer eine genügend große Anzahl von Personen beider Geschlechter, besonders dort, wo die individuellen Unterschiede innerhalb der männlichen oder weiblichen Vergleichsgruppe groß sind, oftmals wesentlich größer als der sich ergebende Geschlechtsunterschied. Auch bei genügend großem Vergleichsmaterial können indessen scheinbare Geschlechtsunterschiede auftreten, die in Wirklichkeit durch die verschiedene Auslese der beiden Geschlechtsgruppen bedingt sind. Etwa in Koedukationsschulen, wo die Begabungsauslese der Mädchen oftmals wesentlich schärfer ist als diejenige der Knaben. Oder im Vergleich von Knaben- und Mädchenschulen derselben Gattung, die aber ihr Schülermaterial aus verschiedenen sozialen Schichten beziehen (z. B. die früheren Lehrer- und Lehrerinnenseminare), so daß nicht Geschlechts- sondern Milieuunterschiede festgestellt werden. In der gleichen Weise wird bei Leistungen, die der Altersentwicklung stark unterliegen, von altersmäßig einander nicht völlig entsprechenden Vergleichsgruppen dasjenige Geschlecht die höhere Leistung haben, das zufällig das höhere Durchschnittsalter aufweist. Die schwerwiegendste Fehlerquelle liegt indessen in dem verschiedenen Entwicklungsrhythmus der beiden Geschlechter. Handelt es sich beispiels-

[1] Vgl. die zusammenfassende Arbeit von O. Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede. Beiheft 14 zur Z. f. angew. Psychol. 2. Aufl. 1930. Mit einem Nachtrag zum Literaturverzeichnis.

[2] W. Peters, Begabungsprobleme. Z. f. Päd. Psychol. 26. 1925. S. 13 ff.

weise um Leistungen, die durch den Eintritt der Pubertät beeinträchtigt werden, so wird ein Vergleich 13jähriger Schulkinder eine Minderleistung der Mädchen zeigen infolge ihres früheren Pubertätsbeginns, während sie vielleicht in der Vorpubertät den Knaben überlegen waren.

Man kann also auch bei sorgfältigster Auswahl des Vergleichsmaterials kaum eine quantitative Überlegenheit der Knaben oder Mädchen schlechthin erwarten, sondern nur im Hinblick auf bestimmte Altersstufen. Auf einigen sind die Mädchen in der Entwicklung voraus, auf anderen die Knaben.

Wenn auch von vielen Untersuchern zugegeben werden muß, daß bei den von ihnen geprüften Leistungen ein Geschlechtsunterschied fehlt oder nur sehr gering ausgeprägt ist, so wird doch immer wieder darauf hingewiesen, daß die Variabilität der Leistungen bei den Knaben größer sei als bei den Mädchen, deren Leistungen sich enger um den Durchschnitt gruppierten. Daß indessen auch hier Widersprüche bestehen und gelegentlich sogar bei Untersuchungen der gleichen Leistung von dem einen Bearbeiter die Variabilität der Knaben, von einem andern die der Mädchen als größer angegeben wird, hängt teilweise von der Größe des Vergleichsmaterials und der angewandten statistischen Methode bei der Berechnung des Variabilitätskoeffizienten ab.[1] Außerdem aber von den erwähnten Entwicklungsverschiedenheiten der beiden Geschlechter. Wenn beim Mädchen die Pubertät im Durchschnitt um das 13. Jahr einsetzt, beim Knaben erst zwischen dem 14. und 15. Jahr, so wird die Variabilität einer Leistung, die durch den Pubertätseintritt beeinflußt wird, bei 13jährigen Mädchen, die teilweise bereits pubeszent sind, teilweise noch nicht, größer sein müssen als bei gleichaltrigen Knaben, bei denen ganz überwiegend Pubertätserscheinungen noch nicht in Frage kommen. Entsprechend scheint die größere Variabilität der Knaben besonders im 14. und 15. Lebensjahre, also bei ihrem Eintritt in die Pubertät zu liegen.[2, 3] Die heftig einsetzenden Äußerungen der Triebphase beim Knaben müssen seine Leistungen und sein Verhalten im Vergleich mit gleichaltrigen Mädchen um so ungleichmäßiger erscheinen lassen, als nach den Ergebnissen von Heymans und Wiersma[4] diese im 15. Jahr ein Maximum in der Entwicklungskurve sowohl ihres inneren Gleichgewichts und ihres sittlichen Verhaltens als hinsichtlich ihres Interesses und Eifers für den Schulunterricht und in den Schulleistungen selbst haben, während bei den Knaben auf ebenderselben Altersstufe in jeder Hinsicht ein Minimum festzustellen ist. Nun ist die geringere Variabilität der Mädchen

[1] Vgl. A. L. Winsor, The relative variability of boys and girls. Journ. of Educat. Psychol. 18. 1927. S. 327.

[2] V. A. C. Henmon a. W. F. Livingston, Comparative variability at different ages. Journ. of Educat. Psychol. 13. 1922. S. 17.

[3] J. C. Stewart, Sex differences in substitution and time estimation. Journ. of Compar. Psychol. 6. 1926. S. 243.

[4] G. Heymans u. E. Wiersma, Verschiedenheiten der Altersentwicklung bei männlichen und weiblichen Mittelschülern. Z. f. angew. Psychol. 11. 1916. S. 441.

nicht so sehr bei experimentellen Versuchen über eine einzelne intellektuelle Leistung festgestellt worden, als vielmehr bei Verwendung von Intelligenzprüfungssystemen und vor allem ziemlich übereinstimmend bei den Schulleistungen. Und hier ist wohl die geringere Variabilität der Mädchen durch ein außerintellektuelles Moment zu erklären. Wenn Fleiß, Aufmerksamkeit, Betragen, alles das, was man als Schulwillen bezeichnet, die Leistung zu beeinflussen vermögen, und wenn dieser Schulwille und die Bereitwilligkeit, sich einer Prüfung zu unterziehen, bei den Mädchen größer ist als bei den Knaben, so werden hier auch bei geringer Begabung häufig noch durchschnittliche Leistungen zustande kommen, schlechte Leistungen also seltener auftreten als es der Begabungsverteilung entspricht, während bei den Knaben die Verteilung der Leistungen, die nicht korrigiert durch den Schulwillen ist, der Verteilung der Anlagen besser entspricht. Ein Geschlechtsunterschied ist also dann hier nicht so sehr in der intellektuellen Leistungsfähigkeit, als in der ganzen Einstellung zur Schule vorhanden.[1] Wo die Grenzen der Wirkung eines solchen außerintellektuellen Persönlichkeitsmoments auf die intellektuelle Leistung liegen, geht aus der Tatsache hervor, daß in der Volksschule und auf den unteren Klassen der höheren Schule in der Regel die Mädchen auf allen Gebieten den Knaben überlegen sind, nicht mehr indessen auf der Oberstufe, wo die Anforderungen spezieller auf bestimmte Begabungen abgestimmt sind.

Auf dem oft begangenen Wege der Zensurenstatistik ist kürzlich Thyen[2] auf Grund einer äußerst sorgfältigen statistischen Verarbeitung von rund 12000 Zensuren von Knaben und 7000 Zensuren von Mädchen aus Oldenburger höheren Koedukationsschulen zu dem Ergebnis gelangt, daß bei Berücksichtigung der etwas schärferen Auslese der Mädchen auf der Oberstufe und unter Anrechnung ihres größeren Schulwillens, wie er aus den Noten für Fleiß und Betragen hervorgeht, die Knaben überlegen sind in Geschichte und Mathematik, die Mädchen in Deutsch und Fremdsprachen. Hier liegen also, wie dies ja auch aus anderen Untersuchungen hervorgeht, Begabungs- oder zumindest Interessenunterschiede der beiden Geschlechter vor. Auf Interessenunterschiede weisen beispielsweise auch die Feststellungen von Voigts[3] hin, daß u. a. bei den naturwissenschaftlichen Fächern die Mädchen den beschreibenden, die Knaben den exakten Naturwissenschaften größeres Interesse entgegenbringen, daß die Mädchen die praktischen Übungsstunden den theoretischen Darbietungen entschieden vorziehen.

Die in den Schulfächern zutage tretende sprachliche Überlegenheit der Mädchen zeigt sich bereits im früheren Beginn des Sprechenlernens, im

[1] H. Wilhelm, Beiträge zur Begabungspsychologie auf Grund des Lehrerurteils. Z. f. angew. Psychol. 19. 1921. S. 291.

[2] H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychol. 12. Langensalza 1929.

[3] H. Voigts, Das Interesse für die Unterrichtsfächer an höheren Mädchenschulen. Z. f. angew. Psychol. 27. 1926. S. 337.

größeren Wortschatz beim vorschulpflichtigen Kind, in der größeren Häufigkeit sprachlich bedingter Assoziationen, in besseren Leistungen im Gegenteiltest, im Analogietest, im Wort- und Satzkombinieren.[1, 2] Die Überlegenheit der Mädchen bei Intelligenzprüfungen dürfte ganz wesentlich neben der größeren Willigkeit bedingt sein durch die größere sprachliche Gewandtheit, die bei den meisten Prüfungsmethoden der allgemeinen Intelligenz eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Goodenough gibt aus der Kuhlmann-Binet-Methode eine Reihe von Aufgaben an, besonders sprachliche und gedächtnismäßige, in denen die Mädchen sich überlegen zeigen. Die Knaben dagegen schneiden besser ab im Unterscheiden von 2 Linien nach ihrer Länge, in der Rechts-Links-Orientierung und im Nachmachen von Bewegungen. Pressey und Pressey[3] meinen, man könne unschwer eine weniger sprachliche Anforderungen stellende Testserie ausarbeiten, bei deren Anwendung sich eine Überlegenheit der Knaben erwarten ließe. Die Aufsätze der Mädchen sind im allgemeinen umfangreicher, die Sätze sind länger, häufig parataktisch verbunden, sie enthalten mehr zusammengesetzte Verben, mehr adverbiale Bestimmungen, während die Darstellungen der Knaben knapper, sprachlich einfacher, präziser und zeitlich besser gegliedert sind.[4]

Vor allem tritt aber die Verschiedenheit der Geschlechter im Darstellungstypus und im Inhaltlichen hervor, und zwar in deutlicher Abhängigkeit vom Thema. Bei dem Thema „Warum uns der Winter gefällt" erzählen die Mädchen von dem, was sie sehen, die Knaben berichten über das, was sie selbst tun.[5] Bei dem Wandervogelaufsatz Valentiners[6] (Der Mond erzählt von einem Wandervogellager) beschreiben die Mädchen das Aussehen, die Kleidung; die Knaben, wie die Wandervögel ihre Zelte bauen, abkochen usw. Auch die Behandlung der übrigen Themata zeigt die verschiedene Interessenrichtung der Knaben und Mädchen, besonders auch in der gefühlsmäßigen Stellungnahme der Jugendlichen.

---

[1] F. L. Goodenough, The consistency of sex differences in mental traits at various ages. Psychol. Review 34. 1927. S. 440.

[2] W. H. Pyle, The relation of sex differences to the kind of material used. Journ. of Educ. Psychol. 16. 1925. S. 261.

[3] S. L. Pressey and L. W. Pressey, Minor Studies from the Psychological Laboratory of Indiana University. IX. Further Data with Regard to Sex Differences. Journ. of Applied Psychol. 5. 1921. S. 78.

[4] Th. Valentiner, Die Phantasie im freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen. Beiheft 13 zur Z. f. angew. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1930. — J. Cohn und F. Dieffenbacher, Untersuchungen über Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschiede bei Schülern. Beiheft 2 zur Z. f. angew. Psychol. Leipzig 1911. — A. Argelander, Die Sprache des Schulkindes in der freien Erzählung. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychol. Heft 3. Langensalza 1927.

[5] W. Stern, Psychologisch-statistische Untersuchungen über das schriftliche Darstellen an Knaben und Mädchen der Volksschule. Bund für Schulreform, Arbeiten 7, S. 6. Leipzig—Berlin 1913.

[6] Th. Valentiner, a. a. O.

Die zahlreichen Untersuchungen über die Gedächtnisleistung der beiden Geschlechter geben ziemlich übereinstimmend eine Überlegenheit der Mädchen beim Einprägen von Zahlen, Worten, Sätzen und beim Wiedererkennen von Bildern an, dagegen sind die Knaben überlegen im Behalten von Formen und räumlichen Anordnungen. Die öfters behauptete Bevorzugung visueller Einprägung bei den Mädchen wird neuerdings gestützt durch die Tatsache, daß unter den Mädchen die Häufigkeit der Eidetiker, besonders der ausgeprägten Fälle, größer ist als unter den Knaben, wobei der B-Typus anscheinend überwiegt.[1] Wenn wir bei den sprachlichen Leistungen der Geschlechter eine Abhängigkeit vom Thema gefunden haben, so ist zu erwarten, daß auch die Gedächtnisunterschiede stärker als beim basalen[2] Gedächtnis bei der Einprägung sinnhafter Zusammenhänge sich bemerkbar machen, also nicht beim Auswendiglernen, sondern bei der Beherrschung eines Stoffes. Tatsächlich fand Pyle[3] die Leistungen der Knaben und Mädchen verschieden je nach dem Stoff, wenn er (nach einer Einprägungszeit von 5 Minuten) Fragen über den Inhalt des Gelesenen an die Schüler stellte. Die Leistung der Mädchen war beispielsweise besser bei einer Beschreibung der Pelze der verschiedenen Tierarten und ihrer Verwendung, die Knaben waren überlegen bei einer mehr wissenschaftlichen Darstellung der Materialien, aus denen Gebrauchsgegenstände hergestellt sind, oder bei einer Abhandlung über das elektrische Licht usw. Auch bei Aussageversuchen über Bilder und Vorgänge hat Mc Geoch[4] eine gewisse Abhängigkeit des Geschlechtsunterschiedes von dem Gegenstand, über den auszusagen war, gefunden und zwar weniger beim Verhör als beim spontanen Bericht. Untersuchungen, wie sie Selz[5] angestellt hat über die Beziehung zwischen Lernlust und Lernerfolg, dürften gerade für die Feststellung von Geschlechtsunterschieden aufschlußreich sein.

Auch bei Denkleistungen deuten die teilweise widersprechenden Ergebnisse auf eine Abhängigkeit vom Material, an dem die Denkarbeit vollzogen werden soll, hin. Beim Ebbinghausschen Kombinationstest z. B., wo die größere Sprachgewandtheit der Mädchen an und für sich eine Überlegenheit erwarten ließe, sind die Mädchen unterlegen bei Verwendung des Testes „Kolbergs Belagerung“,[6] während Goodenough ohne Angabe des verwendeten Textes von einer zehnprozentigen Überlegenheit der Mädchen spricht.

---

[1] H. Zeman, Verbreitung und Grad der eidetischen Anlage. Z. f. Psychol. 96. 1925. S. 208.
[2] W. Peters, Ergebnisse und Probleme der Psychologie des Lernens. Z. f. Päd. Psychol. 25. 1924. S. 252.
[3] W. H. Pyle, a. a. O.
[4] J. A. Mc Geoch, The influence of sex and age upon the ability to report. Am. Journ. of Psychol. 40. 1928. S. 458.
[5] O. Selz, Über die Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Lernlust und Lernerfolg. Z. f. Psychol. 109. 1928. S. 191.
[6] J. Cohn und F. Dieffenbacher, a. a. O.

Das verschiedene Interesse, das Knaben und Mädchen dem Stoff entgegenbringen, an dem sie sich intellektuell betätigen sollen, bedeutet also einen Unterschied in der Struktur der Leistungsfähigkeit, in der Einstellung, mit der die Kinder an die Aufgabe herangehen und in der Auswahl dessen, was sie aus ihren bisherigen Erfahrungen zur Lösung der Aufgabe beitragen können. Ob sich dabei dann quantitative oder qualitative Unterschiede der beiden Geschlechter herausstellen, ist abhängig von der Art der Bewertung des Leistungsergebnisses; die Verschiedenheiten im Leistungsweg jedenfalls sind struktureller Art.

Unterschiede im Leistungsweg zeigen sich auch schon bei Wahrnehmungs- und Vergleichsleistungen. Koch[1] und Habrich[2] fanden bei ihrer Untersuchung der Abstraktionsfähigkeit, wobei aus zwei ähnlichen sinnlosen Figuren die gleichen Elemente herauszufinden waren, daß die Mädchen zwar die nur kurze Zeit dargebotenen Figuren gut wiederzuerkennen vermochten, in der Merkmalabstraktion und in der Lokalisation dagegen von den Knaben übertroffen wurden. Besonders war dies der Fall bei den schwierigen Aufgaben. Das bedeutet also, daß die ganze Gestalt von den Mädchen richtig erfaßt wurde, daß ihnen aber die Abstraktion einzelner Merkmale Schwierigkeiten bereitete. Auch die Zusammenstellung von Lipmann über Wahrnehmungsvergleiche deutet in vielen Fällen auf eine geringere Unterschiedsempfindlichkeit der Mädchen hin. Und hier dürfte nun ein grundlegender Unterschied der beiden Geschlechter in der Art der Einstellung bei solchen Aufgaben vorliegen. In seiner Arbeit über die Entwicklung der Wahrnehmungsleistung beim Kinde findet Peters,[3] daß bei großer Verschiedenheit der beiden Vergleichsreize keine Altersentwicklung in der Unterschiedsempfindlichkeit festzustellen ist, dagegen deutlich bei schwierigen Aufgaben mit kleiner Differenz der Reize. Er erklärt das mit der verschiedenen Einstellung, die die Versuchspersonen den Wahrnehmungen gegenüber einnehmen. Ein großer Unterschied drängt sich dem Beobachter auf, braucht von ihm nur hingenommen zu werden, kleine Verschiedenheiten dagegen müssen durch sorgfältiges Vergleichen, häufig unter Heranziehung von Erfahrungen aus früheren ähnlichen Leistungen, aufgesucht werden. Bei leichten Aufgaben führt schon die hinnehmende, leptische Einstellung zum Ziel, bei schwierigen bedarf es des aufsuchenden, ktetischen Verhaltens, das erst auf einer höheren Entwicklungsstufe möglich ist. Wie aus der soeben abgeschlossenen Untersuchung von Luntowski[4] an Erwachsenen hervorgeht,

[1] A. Koch, Experimentelle Untersuchungen über die Abstraktionsfähigkeit von Volksschülern. Z. f. angew. Psychol. 7. 1913. S. 332.

[2] Joh. Habrich, Über die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit von Schülerinnen. Z. f. angew. Psychol. 9. 1915. S. 189.

[3] W. Peters, Die Entwicklung von Wahrnehmungsleistungen beim Kind. Z. f. Psychol. 103. 1927. S. 129.

[4] G. Luntowski, Typische Einstellungen bei Wahrnehmungsleistungen. Die Arbeit soll in der Z. f. Psychol. erscheinen.

haben wir es hier mit echten Einstellungen verschiedener Typen von Versuchspersonen zu tun. Es liegt nun sehr nahe, das Verhalten der Mädchen bei Vergleichsleistungen im Sinne der leptischen Einstellung zu deuten, das der Knaben als der ktetischen nahestehend. Die obenerwähnte Tendenz zur Ganzheitsauffassung bei den Mädchen begünstigt die leptische Einstellung, die zur Merkmalsabstraktion bei den Knaben legt das ktetische Verhalten nahe, von dem auch Luntowski als von einer gewissen Verselbständigung von Teilinhalten spricht. Auf mangelnde Abstraktionsfähigkeit lassen wohl auch die Unterschiede schließen, die Schmidberger[1] in einer kürzlich in der Psychologischen Anstalt in Jena beendeten Arbeit bei der Rechenbegabung von 3500 Knaben und Mädchen aus Koedukationsklassen gefunden hat. Nur bei eingekleideten Kopfrechenaufgaben waren die Mädchen der Oberstufe (5. bis 8. Schuljahr) unterlegen, bei nackten Kopfrechenaufgaben, beim Umrechnen in fremde Zahlensysteme, beim Zahlenreihentest traten dagegen eindeutige Geschlechtsunterschiede nicht hervor.

Die Tendenz zur ganzheitlichen Betrachtung läßt sich auch auf anderen Gebieten bei den Mädchen nachweisen. Der Höhepunkt des Sammelinteresses liegt ungefähr im 10. Lebensjahre. Knaben sammeln nach Lehman und Witty[2] etwas häufiger als Mädchen. Wichtiger als diese Feststellung scheint es mir jedoch zu sein, einmal zu untersuchen, was für Gegenstände Knaben und Mädchen sammeln und zu welchem Zweck sie es tun. Briefmarken, Bilder, Steine, Blumen, Schachteln, Bänder usw. dürften zu den häufigsten Sammelobjekten gehören. Die Knaben ordnen die Steine, Bilder usw., sie sammeln systematisch, streben nach Vollständigkeit. Die Mädchen freuen sich über den Besitz des Einzelgegenstandes, sie betrachten die Bilder, Bänder, Schachteln stets wieder von neuem. Wenn sie etwa Steine sammeln, so müssen es „hübsche" Steine sein. Das ästhetische Interesse am Gegenstand als Ganzem steht im Vordergrund,[3] nicht seine Zusammengehörigkeit mit andern Gegenständen, die erst durch Abstraktion einzelner Merkmale erfaßt wird und die Ganzheit zerstört.

Nicht nur bei der Wahrnehmung ist das Interesse der Mädchen auf das Ganzheitliche gerichtet, verhalten sie sich betrachtend, ästhetisch wertend, auch dort, wo sie selbst etwas darstellen, weichen sie in ihren Produktionen von den Knaben in ähnlicher Weise ab. Wenn Mädchen und Knaben bauen, sei es mit einfachen Bauklötzen,[4] oder beispielsweise mit dem Matadorbaukasten,[5] oder wenn sie mit Ton model-

[1] G. Schmidberger, Über Geschlechtsunterschiede in der Rechenbegabung.

[2] H. C. Lehman a. P. A. Witty, The present status of the tendency to collect and hoard. Psychol. Review 34. 1927. S. 48.

[3] H. C. Lehman a. P. A. Witty, Play interests as evidence of sex differences in aesthetic appreciation. Am. Journ. of Psychol. 40. 1928. S. 449.

[4] E. Hanfmann, Über das Bauen der Kinder. Z. f. Kinderforschg. 36. 1930. S. 255.

[5] V. E. Neubauer, Über die Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern. Z. f. angew. Psychol. 29. 1928. S. 28f.

lieren,[1, 2] so gestalten sie nicht die gleichen Gegenstände. Die Knaben bauen z. B. Wagen, eine Windmühle, ein Hammerwerk; sie gehen vom Material aus, das Problem der Standfestigkeit und vor allem die Funktionsweise interessiert sie. Die Mädchen bauen Tische, Stühle, Puppenzimmer, sie formen Menschen, Backwerk, alles Dinge, die sie zum Spiel verwenden können und die ein getreueres Abbild der Wirklichkeit sind als die Produkte der Knaben. Nicht das konstruktive Moment interessiert sie, sondern die Brauchbarkeit zu Spielzwecken. Entwicklungsmäßig verharren die Mädchen länger bei der Darstellung durch das charakteristische Merkmal und beginnen später mit der funktionsreifen Bauweise. Sehr hübsch beschreibt Hanfmann, wie von den Mädchen vielfach auch der Vorgang des Bauens in den Rahmen eines Spiels eingebaut wird, wenn z. B. ein Mädchen einen Backofen baut und dabei Teile aus der Geschichte von Hänsel und Gretel reproduziert, weil der Backofen dazu dienen soll, die Hexe zu verbrennen. Ebenso wie bei den Zeichnungen betonen die Mädchen auch bei ihren plastischen Gestaltungen stärker das Ornamentale.

Auch das Verständnis für das Konstruktive, das den Mädchen fehlt, setzt eine differenziertere Betrachtung des Gegenstandes, ein Herausheben einzelner Teile voraus, die mit der Ganzheitsbetrachtung nicht vereinbar ist. Deshalb sind auch die Mädchen im allgemeinen in Aufgaben, die sog. technisches Verständnis erfordern, den Knaben unterlegen. Versuche von Mc Farlane[3] ergaben durchweg längere Durchschnittszeiten beim Zusammensetzen eines Schubkarrens oder einer Puppenwiege aus Holzteilen, bei einem Puzzlespiel, wo durch Veränderung verschiedener Teile ein Kasten zu öffnen war, bei motorischer Koordination usw. Einzig beim Zusammensetzen eines Puppenkleidungsstücks aus Stoffteilen mittels Druckknöpfen waren die Mädchen nicht unterlegen, sondern brachten die Leistung in der gleichen Zeit wie die Knaben zustande. Der Geschlechtsunterschied war bei manchen dieser Leistungen so groß, daß sogar als technisch begabt bezeichnete Mädchen im Durchschnitt den zufällig ausgelesenen Knaben unterlegen waren.

Ein ganzheitliches Moment tritt uns auch in der Motorik der Mädchen entgegen. In vielen Geschicklichkeitsversuchen erweisen sich die Mädchen als besser, sie arbeiten schneller z. B. beim Sortieren von Karten, sorgfältiger auf Kosten der Schnelligkeit bei manchen Arbeiten, z. B. beim Tremometer, beim Labyrinthversuch,[4] vor allem bei solchen Tätigkeiten, wo es

[1] O. Krautter, Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. Beiheft 50 zur Z. f. angew. Psychol. Leipzig 1930.

[2] M. Bergemann-Könitzer, Das plastische Gestalten des Kleinkindes. Z. f. angew. Psychol. 31. 1928. S. 202.

[3] M. Mc Farlane, A study of practical ability. Brit. Journ. of Psychol. Mon. Suppl. 8. 1925.

[4] A. J. Gates, Variations in efficiency during the day, together with practise effects, sex differences and correlations. Univ. of California Publ. in Psychol. Vol. 2. 1916. Nr. 1.

auf kleine exakte Bewegungen ankommt. Nach Oseretzki[1] arbeiten Mädchen sowohl schneller als auch vor allem rhythmischer, während ihnen die Knaben überlegen sind in der Fähigkeit, gleichzeitig verschiedene Bewegungen auszuführen.

Fassen wir zusammen, was sich an strukturellen Unterschieden auf den besprochenen Leistungsgebieten, die sich unschwer vermehren ließen, gezeigt hat, so läßt sich wohl sagen: Es bestehen intentionale Verschiedenheiten des Interesses und funktionale Unterschiede im Leistungsverhalten der beiden Geschlechter. Unbeschadet der für beide Geschlechter gültigen Entwicklungstatsachen geschieht die Erfassung der Außenwelt beim Knaben mehr auf dem Wege der Merkmalsabstraktion, beim Mädchen mehr im Sinne einer ganzheitlichen Auffassung. Den Knaben interessiert an den Gegenständen mehr das Generelle und die Struktur; das Mädchen ist stärker interessiert am Individuellen und richtet seine Betrachtung vorzugsweise auf die äußere Gestalt.

Wenn wir in den geschilderten Unterschieden der Leistungsstruktur typische Verschiedenheiten der beiden Geschlechter sehen wollen und wenn wir versuchen wollen, sie aus Verschiedenheiten der Persönlichkeit zu erklären, so liegt es nahe, entsprechende Geschlechtsunterschiede auch im Verhalten zu den Personen der Umwelt aufzusuchen. Es liegen aus den letzten Jahren eine Reihe von Arbeiten vor, die sich mit dem sozialen Verhalten des Kindes und Jugendlichen beschäftigen, wie es im Spiel,[2] in der Schulklasse,[3] bei der Arbeit,[4] in der Erziehungsgemeinschaft[5] zum Ausdruck kommt. Die Spiele der Kinder sind des öfteren im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede betrachtet worden. Die dabei gemachte Feststellung, daß Knaben Kampfspiele bevorzugen, Mädchen mehr Nachahmungs- und Bewegungsspiele treiben, ist jedoch zu stark von soziologischen Momenten beeinflußt, als daß man sie als Ausfluß eines ursprünglichen Geschlechtsunterschiedes ansehen dürfte. Dagegen weist die Struktur der Spielgruppe und das Verhalten beim Spiel auf charakteristische Eigentümlichkeiten der Knaben und Mädchen hin. Die Kampfspiele der Knaben bevorzugen die Form des Gruppenkampfes, es ist ein Führer vorhanden, der jedem Mitspielenden seine Rolle zuteilt, die

[1] N. J. Oseretzki, Zur Methodik der Untersuchung der motorischen Komponenten. Z. f. angew. Psychol. 32. 1929. S. 257.

[2] J. Rombach, Das soziale Verhalten der Siebenjährigen. Z. f. angew. Psychol. 30. 1928. S. 369. — H. Hetzer, Kindheit und Armut. Leipzig 1929. — K. Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes. Beiheft 53 zur Z. f. angew. Psychol. Leipzig 1930.

[3] K. Broich, Führeranforderungen in der Kindergruppe. Z. f. angew. Psychol. 32. 1929. S. 164. — A. Leib, Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Z. f. angew. Psychol. 30. 1928. S. 241. — J. Rombach, a. a. O.

[4] H. Jüngst, Die jugendliche Fabrikarbeiterin. Halle 1929. — E. Lau, Beiträge zur Psychologie der Jugend in der Pubertätszeit. Langensalza 1924.

[5] G. Herrmann, Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Beiheft 46 zur Z. f. angew. Psychol. Leipzig 1929.

dieser im Sinne des Gruppenwillens frei zu gestalten hat (z. B. Räuber und Gendarm u. ä.). Für die Mädchen hingegen ist charakteristisch das Reigenspiel. Hier ist die Rolle jeder einzelnen fest umrissen durch die Spielregel und den traditionellen Text. Führer und Geführte gibt es dabei nicht, alle sind gleichberechtigt und wo eine Einzelrolle nötig ist, wechselt ständig ihre Besetzung. Die Struktur der Mädchengruppe ist horizontal, die der Knaben vertikal (Broich). Die verschiedene Stellungnahme zum Führerproblem zeigt sich auch in der Schulklasse. Die Befragung 10- bis 14jähriger Schüler darüber, ob sie einen Führer wünschen im Spiel und in der Klassengemeinschaft oder ob sie ein Mitbestimmungsrecht aller vorzögen (Broich), ergab bei den Knaben übereinstimmend das Verlangen nach Führung, bei den Mädchen im allgemeinen Ablehnung. Vor allem aber ist die Funktion des Knaben- und Mädchenführers eine völlig andere. Der Knabenführer muß überlegen sein in den Fertigkeiten, die für die Spielgruppe wesentlich sind; er genießt auf Grund dieser spezialistischen Überlegenheit Achtung und kann erwarten, daß die anderen sich seiner Autorität unterordnen. Die Mädchenführerin darf nie merken lassen, daß sie führt, das Geltungsbedürfnis der Mädchen ist gegen jede bevorzugte Stellung einer einzelnen außerordentlich empfindlich. Das Mädchen will an der gemeinschaftlichen Tätigkeit der Gruppe als Ganzes beteiligt sein, die Übernahme einer Rolle als einer Teilfunktion verlangt auch hier eine gewisse Abstraktion. Auch die Struktur freundschaftlicher Kreise ist bei Knaben und Mädchen eine andere. Wenn es während der Pubertät überhaupt zu größeren Zusammenschlüssen kommt, so sind sie bei den männlichen Jugendlichen häufig durch einen sachlichen Zweck hervorgerufen, etwa zur gemeinsamen Ausführung irgendwelcher Streiche, zum Briefmarkensammeln, für wissenschaftliche Tätigkeit u. ä.; es wird ein Verein gegründet, der oft schon wieder zerfällt, wenn die wichtigste Arbeit geleistet ist, die Ausarbeitung der Statuten.[1] Der Kreis junger Mädchen dagegen besteht meistens aus einer Anzahl von persönlichen Freundschaftsbeziehungen, das Zusammensein ist die Hauptsache, auch wenn dabei etwa Handarbeiten gemacht oder Lektüre betrieben wird. Wenn man von einer sachlichen Einstellung der Knaben, von einer persönlichen der Mädchen spricht hinsichtlich ihres Verhaltens in der Spielgruppe, so ist darin auch enthalten die Verschiedenheit im Sinne des abstrahierenden und des ganzheitlichen Erlebens, und wir finden somit hier eine dem Verhalten zu den realen Dingen entsprechende Einstellung wieder.

Reale und personale Faktoren sind vereinigt in der Arbeitssituation, beide haben jedoch völlig verschiedene Bedeutung für die Stellung der beiden Geschlechter zur Arbeit. Die Untersuchungen von Bues[2] und Lau[3] haben bei

[1] S. Bernfeld, Vom Gemeinschaftsleben der Jugend. Leipzig — Wien — Zürich. 1922.
[2] H. Bues, Die Stellung des Jugendlichen zum Beruf und zur Arbeit. Bernau b. Berlin 1926.
[3] E. Lau, a. a. O.

den männlichen Jugendlichen die ausgesprochene Einstellung auf das Lernen, die Steigerung der Arbeitsfreude mit zunehmendem Können, das Unbefriedigtsein des ungelernten jungen Arbeiters gezeigt. Eine solche sachliche Einstellung auf den Beruf, auf die Arbeit, gibt es, wie schon Lau hervorhebt, beim Mädchen in viel geringerem Maße. Das junge Mädchen fühlt sich als Ungelernte nicht deklassiert. Es arbeitet gern und freut sich über viel Arbeit, wobei es ziemlich gleichgültig ist, welcher Art diese Arbeit ist. Seine Freude an der Arbeit ist weniger Freude am Werk als vielmehr Funktionslust. Oder es arbeitet um der Zufriedenheit des Arbeitgebers, der Vorgesetzten willen. Wie wichtig die personalen Faktoren für die Arbeitsfreude und für die Leistung des Mädchens sind, geht auch aus der kürzlich erschienenen Darstellung von H. Jüngst hervor. Das Zusammenpassen der gemeinsam arbeitenden Mädchen muß vom Betriebsleiter stets berücksichtigt werden. Gemeinsames Singen gibt das Gefühl des persönlichen Kontakts. Das Verhalten der Vorarbeiterin schafft den häufigsten Anlaß zu Klagen. Für das Mädchen ist die Fabrikarbeit Zwang zum Geldverdienen, wesentlich gemildert durch die Befriedigung seines Geselligkeitsbedürfnisses. Die Bedeutsamkeit der personalen Arbeitsbedingungen scheint um so größer zu sein, je primitiver die arbeitende Persönlichkeit ist; jedenfalls betont G. Herrmann ganz ausdrücklich, daß ein gemeinsames Arbeiten bei verwahrlosten Mädchen überhaupt nur möglich ist, wenn die Gruppe untereinander harmoniert.

Geschlechtsunterschiede struktureller Art bestehen also durchaus, sowohl wenn man nach dem Zustandekommen der Leistung als nach dem sozialen Verhalten fragt. Sie sind gegeben einerseits in der Tendenz zur Ganzheitsauffassung bzw. zur Merkmalsabstraktion den realen Dingen gegenüber, andererseits in der Betonung der personalen bzw. der sachlichen Beziehungen zur menschlichen Umwelt Es bleibt noch die Frage zu erörtern, ob sowohl die Leistungsunterschiede als diejenigen des sozialen Verhaltens zurückgeführt werden können auf zentrale Verschiedenheiten der männlichen und weiblichen Persönlichkeit. Daß diese Ausführungen sich auf die Leistungen und das Verhalten des Schulkindes beschränken und den Erwachsenen nicht berücksichtigen, ist dadurch begründet, daß der Einfluß der Entwicklungsbedingungen, die nun einmal in unserer Gesellschaft für die beiden Geschlechter nicht gleichartig sind, auf ein gewisses Maß beschränkt werden sollte. Fragt man aber nach Verschiedenheiten der Persönlichkeit, die von den Entwicklungsreizen möglichst unabhängig sind, so wird man auf solche Eigenschaften und Eigenschaftsdispositionen achten müssen, die weitgehend bereits in der Primärkonstitution[1] zum Ausdruck kommen und bei denen ein enger Zusammenhang mit der physischen Konstitution angenommen werden darf. Das sind aber die Eigenschaften des Trieb- und Gefühlslebens, das Temperament der Person. Die Frage ist nun erstens: bestehen Unterschiede des Tempera-

[1] W. Peters, Die Vererbung geistiger Eigenschaften und die psychische Konstitution. Jena 1925. S. 354 ff.

ments zwischen den beiden Geschlechtern? und zweitens: wenn dies der Fall ist, können sie die Erklärung für die dargestellten Verschiedenheiten in den Leistungen und im Verhalten zur Umwelt liefern?

Für die Frage, ob Temperamentsunterschiede zwischen den beiden Geschlechtern bestehen, müssen wir uns allerdings zum Teil auf Feststellungen an Erwachsenen beziehen, doch scheint das für das Gebiet des Temperamentsverhaltens, wenn auch Umweltseinflüsse nicht völlig auszuschalten sind, wegen seiner primären Bedeutung für die Persönlichkeitskonstitution weniger bedenklich zu sein als bei andern Persönlichkeitsmerkmalen. Dabei können wir auf die alte Arbeit von Heymans[1] zurückgreifen, wonach Frauen und ebenso Mädchen im Schulalter (12.—18. Jahr) weit häufiger emotionell sind als männliche Personen, zugleich aber geringere Sekundärfunktion, also geringere Nachhaltigkeit der Gefühlserregungen, besitzen. Wenn man die Frage nach der Temperamentsverschiedenheit im Hinblick auf die beiden Kretschmerschen Typen stellt, so läßt wohl die zweieinhalb mal größere Häufigkeit[2] der Männer unter den schizophrenen Geisteskranken und die auch von andern Psychiatern behauptete stärkere Neigung der Frauen zum manisch-depressiven Irresein annehmen, daß auch bei Gesunden die Frauen stärker zum zyklothymen, die Männer stärker zum schizothymen Temperamentstypus neigen.

Der Einfluß der stärkeren Gefühlserregbarkeit auf die Leistungen des weiblichen Geschlechts wird in den verschiedensten Arbeiten mehr oder weniger ausdrücklich betont. So weist z. B. Wells[3] auf die Abhängigkeit der Klopfgeschwindigkeit beim Tappingtest vom Temperament hin, Pressey und Pressey[4] fanden stärkere Unlusterlebnisse bei den Frauen bei der Aufgabe, sittliche Eigenschaften zu bewerten; Giese[5] betont bei den literarischen Produktionen ebenso wie Valentiner bei den Aufsätzen von Kindern und Jugendlichen das weitaus häufigere Vorkommen von gefühlsmäßigen Darstellungen beim Mädchen, während intellektualistische Behandlung der Probleme (kritische Essays, ironische, komische, reflexive Dichtung) nur beim männlichen Jugendlichen vorkommt. Busemann[6] erhielt bei provozierten Selbstdarstellungen (Thema: Meine guten und schlechten Eigenschaften) von den Mädchen mehr Angaben über Gefühlserlebnisse und ihren Zusammenhang mit dem Verhalten, was ja auch den Tagebuchdarstellungen entspricht.

Das Problem der ursächlichen Beziehung zwischen dem Temperament einerseits und den Leistungen und dem Verhalten andererseits ist ebenfalls bereits von Heymans erörtert worden, wenn er beispielsweise für die

[1] G. Heymans, Die Psychologie der Frauen. 2. Aufl. Heidelberg 1924.
[2] E. Kretschmer, Körperbau und Charakter. Berlin 1929. 7. u. 8. Aufl.
[3] Wells, nach Stewart a. a. O.
[4] Pressey u. Pressey, a. a. O.
[5] F. Giese, Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Beiheft 7 zur Z. f. angew. Psychol. Leipzig 1928. 2. Aufl.
[6] A. Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926.

Frage, ob die Intelligenz der Frau der des Mannes gleichwertig sei, auf die Andersartigkeit des intellektuellen Verhaltens infolge der stärkeren Emotionalität der Frau hinweist. Die Auswahl dessen, was die Frau aufnimmt, und was sie gedächtnismäßig bewahrt, ist viel stärker als beim Mann abhängig von der Gefühlsbetonung des Erlebnisses. Vor allem aber ist die gleichmäßige Verfügbarkeit über das Wissen, woran es der Frau etwa bei Prüfungen häufig fehlt, eine Frage der Emotionalität: es kann eine emotionelle Einengung des Bewußtseins eintreten. In seinen Ausführungen über die Beziehung zwischen Temperament und Intelligenz betont Peters,[1] daß eine heterokline Beziehung zwischen diesen beiden Teilgebieten der Persönlichkeit besteht; derart, daß starke Aktivität sowohl von günstigem als von nachteiligem Einfluß auf die Intelligenzentwicklung sein könne. Besonders häufig sei dies bei Mädchen festzustellen. „Die intelligentesten und die wenigst intelligenten Mädchen sind häufiger lärmend und seltener ruhig als die der mittleren Intelligenz."

Läßt sich nun aber auch die typische Tendenz zum ganzheitlichen Erleben des weiblichen Geschlechts und seine persönliche Einstellung zur Umwelt, die stärkere Differenziertheit und die Tendenz zu sachlichen Beziehungen beim männlichen Geschlecht aus der Verschiedenheit des Temperaments erklären? Wenn die Vermutung richtig ist, daß unter den Frauen der zyklothyme, unter den Männern der schizothyme Temperamentstyp häufiger vertreten ist, so bringt Kretschmer in der neuesten Auflage seines Werkes eine Reihe von experimentellen Ergebnissen anderer Verfasser, die diesen vermuteten Zusammenhang zwischen Temperament und Ganzheitsauffassung bzw. Merkmalsabstraktion wahrscheinlich machen. Der schizothyme Mensch oder — sofern nur die körperlichen Beobachtungen zugrunde gelegt wurden — der ihm affine Leptosome zeigt danach z. B. bei tachistoskopischen Abstraktionsversuchen gegenüber dem zyklothymen oder pyknischen Menschen eine stärkere Abstraktionsfähigkeit, bevorzugte Beachtung der Form, analytische Auffassung, Intensität des Erlebens, also eine gewisse Ähnlichkeit mit dem introvertierten Typus von C. G. Jung, während der Zyklothyme gekennzeichnet ist durch Ganzheitsauffassung, größere Farbenempfindlichkeit, geringere Perseverationstendenz, extensives Erleben und dadurch dem extravertierten Typus nahesteht. Auch das von Kretschmer besonders betonte Geselligkeitsbedürfnis des Zyklothymen haben wir bei der personalen Einstellung der Frau gefunden. Schließlich zeigt der Zyklothyme in seiner Anpassungsfähigkeit an andere Menschen, an neue Situationen Züge, die wir häufig auch bei der Frau als charakteristische Merkmale feststellen können und die es vor allem sind, die wir als größeren Schulwillen der Mädchen, als günstigere Einstellung zu den Aufgaben bei Intelligenzprüfungen u. a. m.

[1] W. Peters, Über die Beziehungen des Temperaments zur Intelligenz. Z. f. angew. Psychol. 36. 1930. S. 174.

kennenlernen. Nach den Feststellungen von M. Neeb[1] waren unter ihnen 305 Berufsschülerinnen im Alter von 14—18 Jahren, die teils aus Wiesbaden, teils aus Jena stammten, 60 % zyklothym und 40 % schizothym, wobei unter den Ungelernten das Verhältnis sich etwas zugunsten der Zyklothymen, bei den Gelernten (gewerblichen und kaufmännischen Lehrlingen) etwas zugunsten der Schizothymen verschob. Hinsichtlich der Ergebnisse bei Testleistungen unterscheiden sich die beiden Temperamentstypen nicht wesentlich, dagegen war bei den Schulleistungen eine Tendenz der Zyklothymen zu durchschnittlichen Leistungen, also zu geringerer Variation, zu erkennen; die Schizothymen hatten häufiger überdurchschnittliche und unterdurchschnittliche Leistungen. Daß dies in der Hauptsache auf nichtintellektuelle Faktoren zurückzuführen ist, nämlich auf die Fähigkeit, sich den Anforderungen der Schule anzupassen, dafür spricht die weitere Feststellung Neebs, daß bei den beruflichen Leistungen die erwähnten Tendenzen der beiden Temperamentstypen noch viel ausgesprochener sind. Und innerhalb der Berufsleistung ist es vor allem Fleiß und Ausdauer, die die relativ höchste Korrelation zum Temperamentstypus aufweisen.

Auch theoretisch läßt sich wohl die Beziehung zwischen dem Temperament einerseits und der Tendenz zur Ganzheitsauffassung, zur Betrachtung des Individuellen, zur persönlichen Einstellung gegenüber den Mitmenschen bei den Mädchen, zur generalisierenden Betrachtungsweise, zur Merkmalsabstraktion und zur sachlichen Einstellung bei den Knaben erklären. Der Gefühlswert eines Gegenstandes ist an seine Ganzheit gebunden; die ästhetischwertende Betrachtung richtet sich auf die äußere Gestalt, nicht auf ihre inneren Zusammenhänge oder auf ihre Entstehung. In dem Augenblick, wo ich etwa einem Kunstwerk gegenüber mein Augenmerk auf die Technik richte oder auf die Komposition oder wo ich historisches Wissen herantrage, stehe ich ihm nicht mehr naiv gefühlsmäßig gegenüber. Der Gefühlswert liegt auch nicht in der generellen Bedeutung des Gegenstandes, sondern in der Beziehung, die ich als erlebendes Subjekt zu ihm als einzelnem Ganzen habe. Eine geistige Aneignung des gefühlsbetonten Gegenstandes, ein genaues Kennenlernen, geschieht dann in der konkret-anschaulichen Weise, daß ich das Objekt von allen Seiten her zu betrachten bestrebt bin, immer unter Wahrung seiner Ganzheit. Ein Erforschen durch Zerlegung in Teilinhalte, ein begriffliches Erfassen durch Abstraktion müßte diese Ganzheit zerstören. Eine sachliche Einstellung andern Menschen gegenüber kann ich schließlich nur dann annehmen, wenn ich durch ihr Verhalten nicht emotionell erregt werde und wenn ich imstande bin, aus dem Gesamtverhalten diejenigen Momente negativ zu abstrahieren, die für die sachliche Beziehung nicht in Betracht kommen. Die Berücksichtigung des ganzheitlichen Individuellen beim weiblichen Geschlecht kommt wohl auch in der Tatsache zum Ausdruck, daß, wie

[1] M. Neeb, Intelligenz, Temperament und Leistungsfähigkeit. Z. f. Psychol. 118. 1930. S. 1.

Webb[1] feststellt, bei der Aufgabe, fremde Personen charakterologisch zu beurteilen, Frauen sich schwerer zu einem endgültigen Urteil entschließen als Männer, die viel eher auf Grund einer Teilbeobachtung geneigt sind, ein allgemeines Urteil abzugeben. Schon jüngere Mädchen zeigen diesen Zug zur Berücksichtigung der gesamten Persönlichkeit, wenn z. B. aus Monroes[2] Versuchen hervorgeht, daß bei der Frage, wie in einer geschilderten Situation ein Kind zu bestrafen sei, die Mädchen stärker die Motive des unrichtigen Handelns berücksichtigen, die Knaben mehr nach der Tat und dem entstandenen Schaden urteilen. Und wenn man beim wissenschaftlichen Arbeiten gelegentlich beobachtet, daß es Frauen schwer fällt, Personen, die sie eingehend beobachtet haben, in Typen einzuordnen, so dürfte auch diese mangelnde Fähigkeit zur Abstraktion der typologischen Merkmale ein Ausfluß der ganzheitlichen Auffassung sein.

Von der Frage nach strukturellen Leistungsunterschieden der beiden Geschlechter ausgehend, sind wir auf grundlegende Verschiedenheiten der männlichen und weiblichen Persönlichkeit gestoßen. Die stärkere, aber im allgemeinen weniger nachhaltige Gefühlserregbarkeit der Frau kann wohl als die Ursache angesehen werden für ihr ganzheitliches Erleben, für eine viel engere Verbundenheit der einzelnen Partialsysteme[3] innerhalb der Persönlichkeitskonstitution, als es beim Mann der Fall ist. Der weniger emotionelle Mann vermag sowohl in seinen Leistungen als in seinem Verhalten eine gewisse Isolierung einzelner Persönlichkeitsgebiete vorzunehmen und dadurch sachliche Gesichtspunkte in den Vordergrund zu stellen. Die Frage nach den psychischen Geschlechtsunterschieden ist also somit auf das Gebiet der Persönlichkeitsforschung verschoben. Die Feststellung der größeren Emotionalität ist sicher ein wesentliches Merkmal der weiblichen Persönlichkeit; die Ähnlichkeit des weiblichen Temperamentsverhaltens mit dem des zyklothymen Temperamentstypus, die dem Schizothymen ähnelnden Verhaltensweisen bei männlichen Personen deuten in die Richtung, in der Persönlichkeitsunterschiede zu suchen sind. Die Aufgabe der Geschlechterpsychologie muß darin gesehen werden, durch sorgfältige Beobachtung männliche und weibliche Persönlichkeitstypen herauszuarbeiten und aus dem Zusammenwirken von geschlechtsgebundenen dispositionellen Eigenschaften und soziologisch differenzierten Entwicklungsreizen aus der Umwelt das Zustandekommen der verschiedenen Persönlichkeitsstrukturen zu erklären. Ebenso aber wie Heymans das Vorhandensein typisch männlicher und typisch

[1] L. W. Webb, Ability in Men and Women to Judge Intelligence. School and Society 20. 1924. S. 251 nach Ch. N. Allen, Studies in Sex Differences. Psychol. Bulletin 24. 1927. S. 294.

[2] W. S. Monroe, Die Entwicklung des sozialen Bewußtseins der Kinder (Sammlg. v. Abh. a. d. Gebiet der Päd. Psychol. u. Physiol. Hrsg. von H. Schiller u. Th. Ziehen. Bd. III, Heft 2). Berlin 1899.

[3] W. Peters, Struktur und Konstitution im kindlichen Seelenleben. (Handbuch der Pädagogik, hrsg. von H. Nohl u. L. Pallat. II.) Langensalza 1929. S. 106.

weiblicher Eigenschaften verneint hat, und sie als Verhaltungsweisen des nichtemotionellen bzw. des emotionellen Typus nachgewiesen hat, der in ungleichmäßiger Verteilung bei den beiden Geschlechtern vorkommt, ebenso dürfen wir wohl auch nicht erwarten, daß wir Persönlichkeitsstrukturen finden werden, die ausschließlich bei Männern bzw. Frauen vorkommen, sondern wir werden von typisch männlichen oder typisch weiblichen Persönlichkeiten nur im Sinne eines Überwiegens bestimmter Persönlichkeitsformen bei dem einen oder andern Geschlecht sprechen können.

* *

Die Frage der Lehrerpersönlichkeit vom Schüler aus gesehen.[1]

Von Martin Keilhacker.

Die Frage der Lehrerpersönlichkeit ist in den letzten Jahren verhältnismäßig häufig behandelt worden, aber fast ausschließlich vom Standpunkt des Erwachsenen aus. Welche Forderungen der Jugendliche bzw. der Schüler an den Lehrer stellt, ist kaum untersucht worden. Allerdings stützte man sich auf Erfahrungen, die man in der praktischen Arbeit mit Jugendlichen gemacht hatte, aber diese Erfahrungen sind notwendig bis zu einem gewissen Grade einseitig. Gerade für eine Untersuchung des Problems der Lehrerpersönlichkeit scheint mir wegen der engen Verbundenheit und der vielseitigen Wechselwirkungen zwischen dem Jugendlichen und dem Erwachsenen eine genaue Kenntnis der Anschauung des Jugendlichen besonders wichtig. Dabei ist es zunächst von untergeordneter Bedeutung, ob und in wieweit sich die Urteile des Schülers mit der üblichen Auffassung des Erwachsenen decken. Auch wenn seine Forderungen unvollständig, ja selbst wenn sie objektiv falsch, d. h. für den Jugendlichen selbst schädlich sein sollten, ist es notwendig, sie zu kennen. Jeder Wunsch bedeutet im seelischen Geschehen eine Kraft, die in Rechnung gesetzt werden muß, ganz gleichgültig, ob er berechtigt ist oder nicht. Gerade die eigenartige Auffassung des Jugendlichen in der Frage des Lehrerideals ist wichtig und kann durch kein auch noch so geschultes und wertvolles Urteil des Erwachsenen ersetzt werden.

Bei der Materialsammlung habe ich die Aufsatzmethode angewendet. Ich habe Heranwachsenden aller Altersstufen vom 8.—ca. 20jährigen die Frage vorgelegt: Wie wünsche ich mir meinen Lehrer? (Näheres über die Methode sowohl wie über die Ergebnisse siehe in dem genannten Aufsatz.) Auf diese Weise wurden bis jetzt über 2000 Aufsätze gesammelt, und zwar von allen möglichen Schularten (Volksschulen, höheren Schulen der verschiedenen Typen, Mittelschulen, Berufsschulen) und aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands (Ostpreußen, Westpreußen, Schlesien, Hessen-Nassau, Bayern, Oldenburg), von Landschulen und aus Klein- und Großstädten. Es befinden sich darunter auch die Aufsätze von 3 höheren Schulen, von Sexta bis Oberprima (1 Gymnasium 345 Aufsätze, 1 Oberrealschule 422, 1 Oberlyzeum 417 Aufsätze).

Als auffallendstes Ergebnis der bisherigen Untersuchung zeigte sich, daß mit

[1] Ausführlicher habe ich die Frage behandelt in einem gleichnamigen Aufsatz im „Bayer. Bildungswesen", 4. Jahrgang, Juni 1930 S. 338—352.

der seelischen Entwicklung des Heranwachsenden auch eine Wandlung in der Auffassung vom Idealtyp des Lehrers Hand in Hand geht, d. h. daß sich die Jugendlichen auf den verschiedenen Altersstufen ganz verschiedenartige Lehrer wünschen, vermutlich für ihre innere Entwicklung auch brauchen. Die Unterschiede der Individualität, des Milieus, der Schulart treten dahinter stark zurück. — Trotz der Verschiedenartigkeit der Wünsche auf den verschiedenen Altersstufen zeigen aber die Aufsätze auch wieder soviel Gemeinsames, daß es ohne Schwierigkeit möglich ist, ein Gesamtbild der jugendlichen Wünsche zu zeichnen. Dies stimmt mit der üblichen Auffassung vom Idealtyp des Lehrers großenteils, aber durchaus nicht immer überein.

a) Gesamtbild.

Wünsche über das Geschlecht der Lehrerpersönlichkeit werden nur selten geäußert. Immerhin scheint es beachtenswert, daß die Schülerinnen der Oberstufe einer höheren Lehranstalt — soweit sie sich überhaupt über diesen Punkt aussprechen — für den Deutschunterricht und als Klassenleitung ausnahmslos weibliche Lehrkräfte wünschen, während sie sonst teilweise Lehrer vorziehen.

Äußerungen über das Alter des Lehrers sind verhältnismäßig häufig. Dabei werden der junge Lehrer und der Lehrer in mittleren Jahren entschieden bevorzugt. Der ganz junge frischgebackene Lehrer ist allerdings in der Regel nicht erwünscht, und zwar nicht in erster Linie wegen mangelnder Unterrichtserfahrung, sondern wegen seiner häufigen Unfähigkeit Disziplin zu halten und auf der Oberstufe vor allem wegen ungenügender Lebenserfahrung. „Der Lehrer muß jung sein, nicht etwa 25jährig, da hat er noch nicht genug Erfahrung (gemeint ist Lebenserfahrung), aber 30—35 Jahre. Er soll nicht älter als 45, höchstens 50 Jahre sein, dann besteht schon wieder die Gefahr einer Verknöcherung" (18jähriger Oberprimaner). „Für kleinere Schüler finde ich junge Lehrkräfte besser. Sie können die Kleinen besser verstehen. Zu größeren Schülern sollte man aber nur sehr zielbewußte energische junge Lehrer schicken. Es besteht sonst die Gefahr, daß der Lehrer sich Achtung und Ansehen in der Klasse verscherzt, ohne die er aber kein richtiger Lehrer ist" (17jährige höhere Handelsschülerin).

Daß Ordnung und Disziplin in der Klasse herrschen müsse, wird von den Schülern viel öfter gefordert als man erwarten möchte, und zwar von den Schülern aller Altersstufen und von beiden Geschlechtern. Ausdrücke wie: der Lehrer muß dafür sorgen, daß „Zucht und Ordnung herrscht", „muß sich von vornherein Respekt vor den Schülern verschaffen", „eine weitere Pflicht des Lehrers ist es, seine Autorität zu wahren", kehren immer wieder. Untertanengehorsam, Folgen auf Befehl wird allerdings, besonders von den männlichen Jugendlichen und auf der Oberstufe, häufig und mit großer Schärfe abgelehnt. Der Lehrer soll „Erzieher und Freund, nicht Fronvogt" (Obertertianer), „niemals Amtsperson" (Oberprimaner), „nicht Vorgesetzter und Paragraphenmensch" (Oberprimaner) sein.

Die unterrichtlichen Fragen spielen begreiflicherweise eine wichtige, aber keineswegs die allein maßgebende, auf der Oberstufe nicht einmal die beherrschende Rolle. Klagen über ungenügende Fachkenntnisse der Lehrer kommen sehr selten vor. Dagegen wird mehrfach besonders von den älteren Schülern höhere

Allgemeinbildung und größeres Verständnis für andere Interessengebiete, besonders in modernen Fragen, verlangt, „so daß er (der Lehrer) auf eine Frage, die außerhalb des eigentlichen Gebietes der Stunde liegt, nicht zu sagen braucht: Ich werde einmal nachsehen, wie das ist" (Oberprimaner). „Er soll nicht nur in dem Fach, in dem er unterrichtet, ganz genau Bescheid wissen und darin aufgehen, sondern er soll auf allen Gebieten bewandert sein, soll eine sehr gute Allgemeinbildung besitzen. Kann man zu einem Lehrer aufsehen, der zwar in einem Fach gut bewandert ist, aber auf andere Fragen, die wir an ihn stellen, keine Antwort weiß? Sowas macht einen kläglichen Eindruck" (16jährige höhere Handelsschülerin). „... muß ein großzügiger, vielseitiger Mensch sein, eine umfassende Verstandes- und Herzensbildung besitzen" (Oberprimaner), „nicht Fachgelehrter, sondern ein gewisses Universalwissen" (Oberprimaner). Von den unterrichtlichen Fragen nehmen die Wünsche über die Unterrichtsmethode den wichtigsten Platz ein. „Ich erwarte vom Lehrer einwandfreies Fachwissen. Aber was nützt dem Menschen ein großes Wissen, wenn er nicht die Gabe besitzt, das, was er weiß, in kurzen, klaren, leicht verständlichen Worten anderen beizubringen" (Oberprimaner). Das Gesamtbild wenigstens auf der Oberstufe ist das, daß die Schüler mit dem Fachwissen ihrer Lehrer fast durchwegs, mit der Allgemeinbildung weniger und mit den didaktischen Fähigkeiten am wenigsten zufrieden sind.

Daneben sind die Wünsche über Schulwanderungen, Sport, körperliche Betätigung überhaupt besonders häufig, vor allem auf der Mittel- und Unterstufe und zwar auch bei den Mädchen. Von den 23 Mädchen einer Bürgerschulklasse (mittlere Stadt in Mitteldeutschland, Durchschnittsalter 13 Jahre) wünschen 17 ausdrücklich, daß ihr Lehrer große, schöne Wanderungen machen und viel Sport treiben müsse, wenn sie mit ihm zufrieden sein sollen. Daß der Lehrer große, ganztägige Wanderungen machen, daß er oft mit ihnen mit Bahn oder Schiff fahren, sich im Gelände auskennen, auf den Ausflügen möglichst viel Freiheit lassen, alles mitmachen, im Winter rodeln, Ski fahren, Schlittschuh laufen müsse, kehrt immer wieder, besonders bei den 10—15jährigen.

Kein Wunsch aber wird so häufig und mit solcher Regelmäßigkeit auf allen Altersstufen geäußert wie der, daß der Lehrer gerecht sein müsse. Auf den Tertien und Sekunden, also bei den 13—16jährigen, scheint diese Frage besonders im Vordergrund zu stehen, aber in den übrigen Klassen ist sie ebenfalls von der größten Bedeutung. Durchschnittlich äußern sich 50—70 % aller Schüler zu diesem Punkt und zwar mit der stärksten inneren Beteiligung. Es zeigt sich dabei, wie elementar diese Forderung von den meisten Schülern empfunden wird und wie notwendig es für jeden Lehrer ist, auf diesen Punkt zu achten, schon im Interesse des allgemeinen Unterrichts- und Erziehungserfolges. Vielfach wird ausführlich geschildert, wie verbitternd Ungerechtigkeit in der Klasse wirke, wie dadurch der Arbeitseifer des Einzelnen und der Klassengeist im ganzen zerstört werde.

b) Abhängigkeit von den Altersstufen.

Trotz vieler gemeinsamer Züge, die auf allen Altersstufen in gleicher oder ähnlicher Weise wiederkehren, sind die Unterschiede in Einzelheiten sowohl wie in ganz wesentlichen Fragen außerordentlich groß und heben sich die Alters-

gruppen scharf voneinander ab. Schüler der Unterstufe wünschen vor allem, daß der Lehrer nicht viel Hausaufgaben gibt, interessant unterrichtet, alles gut erklärt, große, schöne Wanderungen macht. Die Einstellung ist im wesentlichen unpersönlich, naiv und wenig gefühlsbetont. Das Interesse konzentriert sich auf zwei Hauptgruppen, auf unterrichtliche Fragen und körperliche Betätigung. Erziehungsfragen und das persönliche Verhältnis im Sinne seelischen Verstehens spielen noch kaum eine Rolle. Von einer Quarta (30 Schüler, Durchschnittsalter 13 Jahre), die anscheinend als typisch für dieses Alter angesehen werden kann, wird gewünscht: nicht zu viel Hausaufgaben zehnmal (zehn verschiedene Schüler), gut erklären fünfmal, interessant unterrichten dreimal, am letzten Schultag vorlesen zweimal, verschiedenes andere: wie nicht zu schnell vorwärts gehen, alle Fragen beantworten, verstehen Neues gut beizubringen usw. je einmal. — Zur Frage der körperlichen Betätigung, Wanderungen, Ausflüge, Turnen und Sport äußern sich 18 Schüler mit 28 verschiedenen Wünschen. Der häufigste davon ist, daß der Lehrer „beim Spiel mitmachen", „nicht mürrisch und verdrossen beiseitestehen", „sich am Spiel der Knaben freuen soll" (siebenmal). Dagegen werden Wünsche, die auf Erziehungs-, nicht Unterrichtsfragen gehen, nur von 2 Schülern unter 30 geäußert: „...er muß den Schülern auch als Vorbild dienen", „muß sie zur Achtung vor ihm erziehen". Auf den höheren Stufen ist das Verhältnis umgekehrt.

Schon auf der Mittelstufe treten zwei Gruppen von Wünschen neu hinzu bzw. lösen die alten mehr oder weniger ab. Wünsche, die auf ein persönliches, seelisches Verhältnis zum Lehrer abzielen, und solche, die Erziehungsfragen vor den unterrichtlichen in den Vordergrund stellen. Von einer Obertertia (28 Schüler, Durchschnittsalter 15 Jahre) äußern 12 Schüler 29 verschiedene Wünsche, die ausgesprochen erziehlichen Charakter haben, wie: der Lehrer muß „seinen Schülern ein Vorbild sein", „sie zu allem Guten anhalten", „sie zu guten Menschen erziehen", ihnen „mit Rat und Tat zur Seite stehen". 22 Schüler wünschen ausdrücklich ein engeres persönliches Verhältnis: „soll Vertrauen und Zuneigung der Schüler besitzen", „sich in die Herzen der Schüler hineinversetzen", „um Rat fragen können", „nicht der unnahbare ‚Herr Lehrer' sein".

Auf der Oberstufe tritt das erziehliche und persönliche Verhältnis noch stärker in den Vordergrund. Es gibt kaum einen Aufsatz, der diese Frage nicht behandelt. Fähigkeit zur Freundschaft, zum persönlichen Verständnis, Fähigkeit, die Kluft zwischen Lehrer und Schüler zu überbrücken, werden geradezu als Kriterium der Eignung zum Lehrer und Erzieher angesehen. Ein Versagen auf diesem Gebiete kann weder durch Gelehrsamkeit noch durch didaktische Fähigkeiten ausgeglichen werden. — Zur Frage der Freundschaft im Sinne der seelischen Ergänzung scheint dann auf der Oberstufe noch etwas Neues zu kommen, die Frage der Weltanschauung und der eigenen Lebensgestaltung. Der Lehrer wird als Freund vor allem gesucht im Sinne eines Beraters in allen schwierigen Lebensfragen, als Vorbild und Führer im Leben. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in der Freundschaft selbst, er liegt darüber hinaus im praktischen Leben.

Die durchgängige Abhängigkeit der Wünsche von der Alters- und Entwicklungsstufe zeigt sich aber nicht nur darin, daß auf den höheren Stufen einzelne Gruppen neu hinzukommen, andere abnehmen oder ganz verschwinden. Auch wenn scheinbar die gleichen Wünsche auf verschiedenen Altersstufen wieder-

kehren, lassen sich innere Entwicklungen nachweisen, teilweise dadurch, daß die Motivierung wechselt. Der 13jährige wünscht sich einen jungen Lehrer, damit dieser große Wanderungen macht, damit er mit ihm spielt und tobt, der 18jährige, damit er ihn seelisch versteht. Der 13jährige schätzt die Schulwanderungen als Gelegenheit, seine überschüssigen Körperkräfte loszuwerden, interessante Spiele zu veranstalten, neue Entdeckungen zu machen, der 18jährige als eine Gelegenheit, bei der sich Lehrer und Schüler frei von allem Schulzwang rein menschlich näher kommen können.

Darüber hinaus zeigen sich noch feinere Entwicklungen, die zunächst nicht so klar auf der Hand liegen. Es scheint, daß jedes einzelne Wort, sozusagen ganz unvermerkt, die gleiche innere Entwicklung mitmacht, die mit dem Seelenleben als Ganzem vor sich geht und daß sich diese Entwicklung auch aufzeigen läßt. Die Wörter „gerecht", „gut", „Vertrauen" usw. bedeuten auf den verschiedenen Altersstufen keineswegs dasselbe, auch wenn sie auf allen Altersstufen vorkommen.[1]

Gerade diese Unterschiede in der Entwicklung und bei beiden Geschlechtern zu untersuchen, scheint mir besonders wichtig. Nicht darauf kommt es in erster Linie an, die Urteile Jugendlicher möglichst schnell zu einem Gesamtbild zusammenzustellen und am gegenwärtigen Lehrer Kritik zu üben, eventuell auch Vorschläge zu einer Besserung zu machen, sondern zu sehen, wie es in der Seele des Jugendlichen auf den verschiedenen Altersstufen und in Beziehung auf diese Fragen, aber auch ganz allgemein aussieht. Die nächste Frage ist dann: was ist davon auf Rechnung des Jugendlichen als reifenden Menschen, was auf Schulart, Herkunft, Umgebung (Familienverhältnisse, Großstadt, Kleinstadt), Stammescharakter usw. zu setzen?

Zu diesem Zwecke ist es notwendig, sehr umfangreiches und verschiedenartiges Material zu sammeln, gleichzeitig aber den Versuch möglichst einheitlich durchzuführen, und ich bin allen dankbar, die bereit sind, mich dabei zu unterstützen. Besonders dankbar wäre ich Direktoren bzw. Lehrerkollegien von Schulen aus Mittel-, West- und Süddeutschland und zwar aller Schulgattungen, aus Großstädten und vom Lande, besonders auch von Landerziehungsheimen, ebenso dankbar aber auch den Leitern von Jugendgruppen und Jugendverbänden, die bereit sind, eine entsprechende Erhebung außerhalb der Schule in ihren Kreisen durchzuführen.

Nur durch ein Zusammenarbeiten vieler ist es möglich, ein wirklich zuverlässiges Bild zu bekommen.[2]

[1] Ein Aufsatz über „Die Entwicklung des Begriffes ‚gerecht' bei Kindern und Jugendlichen" ist im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift erschienen.

[2] Ich bitte alle, die bereit sind, an der Erhebung mitzuarbeiten bzw. Material zur Verfügung zu stellen, dies mitzuteilen an das: Psychologisch-Pädagogische Seminar der Universität Königsberg.

* *

Fehler oder Irrtum?

Von Hermann Weimer.

Arthur Kießling hat mit seinem Aufsatz über Alltagsfehler und Lernfehler[1] eine Frage angeschnitten, die bei Psychologen und mehr noch bei Pädagogen ernste Beachtung verdient. Er hat gezeigt, daß Fehler und Fehler nicht immer dasselbe ist, sondern daß sich die Fehlleistungen grundsätzlich nach der Art ihrer Entstehung unterscheiden und daß dieser Unterschied sowohl im Kampfe gegen das Falsche als auch in der Bewertung des Falschen berücksichtigt werden muß. So sehr ich Kießling in dieser Auffassung beistimme, so bedenklich erscheinen mir jedoch die für beide Fehlerarten gewählten Bezeichnungen. Die Ausdrücke Alltagsfehler und Lernfehler sind in (unbewußter) Anlehnung an die älteren Bezeichnungen Lesefehler, Schreibfehler, Rechenfehler usw. gebildet, althergebrachte, gewohnheitsmäßige Benennungen, die aber die Eigenart des Falschen nicht genügend zum Ausdruck bringen. Sie kennzeichnen, wie ich schon in meiner „Psychologie der Fehler" nachgewiesen habe, die Fehler nicht nach ihrem Wesen, sondern nach dem Leistungsgebiet, innerhalb dessen sie vorkommen. „Das ist gerade so, wie wenn man die Krankheiten nach den Ländern benennen wollte, in denen sie zufällig auftreten."[2]

Es geht auch nicht an, die Wahl der von mir beanstandeten Ausdrücke als nebensächlich zu betrachten. Der Unterschied zwischen den von Kießling gekennzeichneten Arten des Falschen geht nämlich viel tiefer, als es die von ihm gegebene Erklärung vermuten läßt. Kießling führt den Unterschied zwischen Alltagsfehlern und Lernfehlern auf das jeweilige Verhältnis von Leistungsforderung und Leistungsfähigkeit zurück. Der Alltagsfehler soll da entstehen, wo eine normale Leistungsforderung an eine geschwächte Leistungsfähigkeit gestellt wird, der Lernfehler da, wo eine erhöhte Leistungsforderung einer zwar normalen, aber der erhöhten Forderung noch nicht gewachsenen Leistungsfähigkeit entgegentritt. Ich glaube nicht, daß diese Kennzeichnung die wahre Wesensverschiedenheit beider Falschleistungen hinreichend erkennen läßt. Letzten Endes wird doch in beiden Fällen der Fehler daraus erklärt, daß die Leistungsfähigkeit zu richtiger Erfüllung der Leistungsforderung nicht ausreicht. Ihre gemeinsame Fehlerursache läge also im Mißverhältnis zwischen Leistungsforderung und Leistungsfähigkeit.

In Wirklichkeit haben beide Arten von Falschleistungen ganz verschiedene Wurzeln. Es liegt der Wesensunterschied von Fehler und Irrtum zugrunde, wie ich ihn bereits im Eingangskapitel meiner „Psychologie der Fehler" (S. 3—5) nachgewiesen habe. Kießlings Aufsatz gibt mir eine erwünschte Gelegenheit, einmal die pädagogische Bedeutung dieses Wesensunterschiedes schärfer herauszustellen. Wir müssen zu diesem Zweck auf die in jener Schrift gegebene Abgrenzung beider Begriffe zurückgehen. Danach beruht die Wesenseigentümlichkeit des Fehlers auf dem Versagen einer oder mehrerer der Hauptleistungsfunktionen Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Denken, die des Irrtums dagegen in der Unkenntnis oder mangelhaften Kenntnis gewisser Tatsachen, die für das Zustandekommen einer richtigen Erkenntnis oder einer richtigen Handlung von

[1] Zeitschrift f. päd. Psych. 30. Jahrg. S. 517—521.

[2] H. Weimer, Psychologie der Fehler. 2. Aufl. 1929. S. 9.

wesentlicher Bedeutung sind. Ein Schüler z. B., der das Einmaleins bereits erarbeitet und fest eingeprägt hat und der trotzdem in einer Rechenaufgabe $6 \cdot 7 = 48$ setzt, macht einen Fehler. Dagegen ist Christoph Kolumbus einem Irrtum verfallen, als er annahm, er habe bei seiner Landung auf San Salvador und bei seinen folgenden Entdeckungsfahrten als erster Europäer die Westküste von Indien betreten. Der Gedankengang, der ihn zu dieser Überzeugung führte, war folgerichtig und fehlerfrei; aber es war dem Entdecker unbekannt und mußte ihm nach Lage der Dinge unbekannt sein, daß zwischen Europa und Indien noch ein ganzer Erdteil lag. Für die Unkenntnis dieser Tatsache und den daraus erwachsenden Irrtum war er nicht verantwortlich zu machen.

Wie Kolumbus bei seinen Entdeckungsfahrten tatsächlich Neuland betreten hat, so betritt es die Wissenschaft auf ihren Forschergängen in bildlichem Sinne immer, und sie ist bei jedem Schritt, den sie in unbekanntes Gebiet tut, der Gefahr eines Irrtums ausgesetzt. Der Weg zu wissenschaftlicher Neuerkenntnis ist darum so schwer, weil er von den Menschen erst gebahnt werden muß, gebahnt in ein bis dahin unbetretenes, pfadloses Land. Wir wundern uns daher nicht, daß die Geschichte der Wissenschaften so viele Irrtümer aufzuweisen hat, und niemand wird deren Urheber um ihres Irrens willen geringer ansehen; denn die Wurzel dieses Irrens beruhte nicht in einem persönlichen Mangel, sondern im Verborgensein entscheidender Tatsachen, deren Kenntnis allein sie den rechten Weg hätte finden lassen.

Geht der Mensch als Schüler und Lernender nicht denselben Gang wie der wissenschaftliche Forscher? Sind ihm nicht hunderte von Wegstrecken, mit denen der Erwachsene längst vertraut ist, unbekannte Pfade in unbekanntes Land? Niemand wird es bezweifeln; aber wenige Lehrende bleiben sich jedesmal dessen bewußt, wenn ihre Schüler auf solchen Gängen abwegig werden. Sie reden oft von Fehlern, wo sie nur von Irrtümern, besser gesagt Irrleistungen reden dürften, und sie machen ihre Schüler für diese Irrtümer in einem Maße verantwortlich, wie man einen Menschen für einen wirklichen Fehler verantwortlich machen darf, einen Fehler nämlich, den der Mensch da begeht, wo er bei voller Anwendung seiner geistigen Kräfte das von ihm Geforderte auf jeden Fall hätte richtig machen müssen und es trotzdem falsch macht. Ein oft zitiertes Schulbeispiel möge die Sache deutlicher machen.

Seit Jahrtausenden preist man die sogenannte „mathematische Stelle" in Platons Menon als Musterbeispiel zur Veranschaulichung der Sokratischen Methode, als klassischen Beweis der Lehre von der Wiedererinnerung, auf der sich bekanntlich die Platonische Ideenlehre aufbaut. Ihren didaktisch-geschichtlichen Wert will ich nicht anzweifeln; ihre Beweiskraft hinsichtlich der Lehre von der Wiedererinnerung ist dagegen fraglicher Natur. Es handelt sich um die Lösung der Aufgabe, zu einem gegebenen Quadrat von zwei Fuß Seitenlänge ein doppelt so großes zu finden. Ein Sklave des Menon, der nie Unterricht genossen hat und der aus allgemeiner Lebenserfahrung nur im kleinen Einmaleins Bescheid weiß, soll diese Aufgabe lösen. Er löst sie auch scheinbar; in Wirklichkeit ist Sokrates der Finder der Lösung. Die ganze Gedankenführung geht von ihm aus; der Sklave bestätigt nur das von Sokrates Gesagte mit einem kurzen Ja, Gewiß, Offenbar usw. Wo er zu einer entscheidenden Antwort aufgefordert wird, versagt er. So meint er u. a.: Wenn die Seiten eines Quadrates zwei Fuß

lang sind, so werden die des doppelt so großen Quadrates vier Fuß lang sein. Dieser Analogieschluß mußte kommen, weil seinem Urheber die für die richtige Lösung entscheidende Tatsache, nämlich das zweidimensionale Wesen der Fläche, unbekannt war. Die Entgleisung des Menonsklaven trägt also unverkennbar das Wesensmerkmal des Irrtums an sich. Man darf sie nicht als Fehler im üblichen Sinne, sondern muß sie als Irrleistung oder wenn schon der eingenistete Ausdruck Fehler bleiben soll, als irrtumsbedingten Fehler bezeichnen.

Irrhandlungen ähnlicher Art begegnen uns tagaus tagein im Alltagsleben wie im Schulleben;[1] nur ist ihre Wesenseigentümlichkeit in vielen Fällen nicht so leicht zu erkennen wie in dem eben angeführten Beispiel. Die Herbartsche Lehre von der Apperzeption und die viel älteren Unterrichtsregeln „vom Leichten zum Schwereren", „vom Bekannten zum Unbekannten" sind zweifellos aus solcher Erfahrung erwachsen. Mir scheint, daß die pädagogische Welt erst volle Klarheit über diese Dinge gewinnt, wenn sie sich des grundlegenden Unterschieds zwischen Irrtum und Fehler bewußt wird, das wesentliche Merkmal des ersten im Verborgensein gewisser für die richtige Erkenntnis entscheidender Tatsachen, das des Fehlers im Versagen psychischer Funktionen sieht.

Hinzukommen muß die weitere Erkenntnis, daß die auf Irrtum beruhenden Falschleistungen den reinen Fehlleistungen oder Fehlern an Zahl nicht nachstehen, solange der Mensch ein werdender und lernender ist. So gehen z. B. alle Unvollkommenheiten in der normalen Kindersprache auf Irrtümer in der Auffassung des Gehörten und auf unbewältigte Schwierigkeiten im Aussprachemechanismus zurück. Hier haben wir auf Grund vieltausendjähriger Erfahrung das richtige Verständnis für die Grenzen kindlicher Leistungskraft gewonnen. Wir denken nicht daran, dem Kinde die Unzulänglichkeiten seiner Sprachbeherrschung zum Vorwurf zu machen. Wir wissen, daß durch ständigen Umgang mit Sprachfertigeren diese Mängel überwunden werden.

Daß auch Erwachsene auf sprachlichem Gebiet Falschleistungen von der Wesensart des Irrtums unterworfen sind, zeigt die oft belächelte Mißhandlung von Fremdwörtern, besonders fremden Eigennamen. Im Weltkriege sprachen Millionen von deutschen Soldaten und daheimsitzenden Zeitungslesern von *Laõ* oder gar *Laong* (geschrieben Laon), einem der wichtigsten Orte der Westfront. Nur wenigen war es bekannt, daß der Ort von den Franzosen selbst *Lã* genannt wird. Von Jahr zu Jahr häufiger wird infolge des Rückgangs altsprachlicher Studien die falsche Aussprache oder Betonung von Wörtern griechischer und lateinischer Herkunft, die nur darauf beruht, daß die, die ihr verfallen, das altsprachliche Ursprungswort nicht kennen. So hörte ich folgende irrtumsbedingten Fehler dieser Art: *Dodekānĕs* statt *Dodekanē's, Linolē'um* statt *Lino'lĕum, Prolegomē'na* statt *Prolegŏ'mĕna, Phänō'mĕn* statt *Phänomē'n, Schematas* statt *Schemata, A'ntĭqua* statt *Antī'qua.* Manche solcher Irrtümer sind bereits zu Massenerscheinungen geworden, so die falschen Betonungen *Dynā'mo* und *Motō'r* statt *Dy'namo* und *Mo'tor,* ferner die dem deutschen Endungs-e angeglichene Aussprache des Endungs-e griechischer Frauennamen *Athenĕ, Melpomenĕ, Thisbĕ* statt *Athenē, Melpomenē, Thisbē.* Die durch nichts begründete, aber schon recht alte halb-

[1] Das ist auch ein Grund, warum ich Kießlings Bezeichnung Alltagsfehler für unzureichend halte.

französische Aussprache spanischer Eigennamen wie *Dong Schuang, Dong Kischott* für *Don Juan* und *Don Quichote* gehört auch hierher. Sie ist ein Niederschlag der Vorherrschaft des Französischen im fremdsprachlichen Unterricht der „höheren Töchterschule" seligen Angedenkens. Man kann öfter feststellen, daß „gebildete" ältere Damen jedes unbekannte fremdsprachliche Wort, das ihnen beim Zeitunglesen aufstößt, französisch auszusprechen pflegen. Man hat keinen Grund, über solche Falschleistungen zu lächeln. Sie sind aus dem Bestreben erwachsen, etwas Unbekanntes mit bekannten und geläufig gewordenen Mitteln verwandter Art zu bewältigen.

Man kann auch beim Lesen deutschsprachlicher Stücke in Volks- und höheren Schulen solchen Falschleistungen begegnen, dort nämlich, wo die Schüler auf Wörter stoßen, die sie noch nicht gehört haben und mit denen sie darum keine Begriffe verbinden können. Je jünger die Schüler sind, je beschränkter ihr Wortschatz ist, um so weiter der Umfang des sprachlich Unbekannten und damit um so größer die Gefahr entschuldbarer Falschlesungen, die als Irr- und nicht als Fehlleistungen anzusprechen sind. So hörte ich von Grundschülern folgende Leseirrungen: *be'hend* statt *behe'nd,* um *dere'ntwillen* statt *de'rentwillen,* die *Le'gende* statt *Lege'nde.*

Es kann auch Fälle geben, wo die einzelnen Wörter dem Schüler bekannt sind, wo aber die ganze Ausdrucksweise oder der Inhalt des zu Lesenden seine Fassungskraft übersteigen. Man sagt in solchen Fällen, der Schüler verstehe das Gelesene nicht. Das heißt aber nichts anderes, als daß die in dem Lesestoff gebotenen Vorstellungen ihm unbekannt sind. Falschlesungen dieser Art sind also ebenfalls irrtümlichen Wesens, weil der Schüler sich auch hier in geistigem Neuland bewegt, in dem ihm die Sicherheit des Umgangs mit vertrauten Vorstellungen fehlt.

Wir haben seit Pestalozzi und Herbart manches gelernt, was unsere Unterrichtsarbeit dem jugendlichen Fassungsvermögen näher bringt. Gleichwohl bleiben uns zahllose Schwierigkeiten, mit denen werdende Menschen beim geistigen Neuerwerb zu ringen haben, verborgen. Erst ihre Irrgänge öffnen uns die Augen für das Dasein solcher Hemmungen, ohne daß wir sie im einzelnen aufzeigen könnten. Ein beliebiges Unterrichtsbeispiel diene auch hierfür zur Veranschaulichung. Heutzutage sucht man die Schwierigkeiten der algebraischen Begriffe durch kindgemäße Vorbereitung in den Unterklassen zu beseitigen. So wird das Verständnis für das Wesen der Klammerrechnung, der Potenzlehre usw. bisweilen schon in der Sexta durch entsprechend leichte Übungen erobert. Ich wohnte einer Stunde bei, in der der Lehrer in mustergültiger Einfachheit die Schüler in das erste Verständnis der Potenzlehre einführte. Die Kinder schienen rasch zu begreifen, daß man statt 2.2 auch 2^2, statt 3.3 auch 3^2 sagen kann, statt $2.2.2 = 2^3$, statt $3.3.3 = 3^3$, statt $2.2.2.2 = 2^4$ usw. Es wurde auch der umgekehrte Weg beschritten: $2^2 = 2.2$, $3^2 = 3.3$, $2^4 = 2.2.2.2$ usw. Die Zusammenfassung, daß die Potenzzahl angebe, wie oft eine Zahl mit sich selbst multipliziert werden müsse, gelang allerdings nicht mehr so leicht; ein erster Beweis, daß das volle Verständnis noch fehlte. Als nun gar in der folgenden Stunde die ersten Probeaufgaben gestellt wurden, versagten die meisten Schüler. Falschleistungen wie $10^2 = 20$, $10^2 = 200$, $10^3 = 300$ oder 3000 machten über zwei Drittel der Lösungen aus. Schuld an dem Mißerfolg war weder mangelnde

Aufmerksamkeit noch Denkfaulheit. Vielmehr waren Unklarheit und Unsicherheit die eigentlichen Wurzeln des Versagens. Unklar ist das, was nicht zur vollen Erkenntnis gelangt ist; unsicher sind wir da, wo die auf Übung beruhende Vertrautheit mit der Sache fehlt. Beides machte sich in dem geschilderten Falle geltend, und so drängte die hergebrachte Form der Multiplikation (10.2 usw.) die neugeforderte (10.10 usw.) zurück oder kreuzte sich mit ihr (10.10.2).

Theodor Valentiner hat in einem Aufsatz über „Außerintellektuelle Einflüsse bei der Intelligenzprüfung“[1] auf eine „falsche“ Lösung eines Bildertests aus den Testheften von Bobertag-Hylla hingewiesen, die auch für die Irrtumsfrage von Wert ist. Der Test stellt folgende Aufgabe: „Von den 4 Wesen, die bildlich dargestellt sind, soll dasjenige durchgestrichen werden, das nicht zu den drei übrigen paßt; also hier, wo eine Nixe, ein junges Mädchen, ein Zwerg, ein Engel dargestellt wird, das junge Mädchen. Hat einer das junge Mädchen durchgestrichen,“ meint Valentiner, „so schließen wir auf Intelligenz. Ist dagegen Nixe oder Zwerg oder Engel durchgestrichen, so nehmen wir an, daß es in diesem Falle an Intelligenz fehlte.“ ... „Aber“, bemerkt er dann weiter, „der Schluß kann auch falsch sein. Denn auf meine Frage bei zehnjährigen Prüflingen, warum sie 1. die Nixe durchgestrichen haben, bekam ich die Antwort: weil sie einen Schwanz hat —, weil sie nicht laufen kann —, keine Beine hat —, im Wasser lebt; 2. war der Zwerg durchgestrichen worden, weil die anderen Jungfrauen seien, weil er allein männlichen Geschlechts sei — weil alle anderen jung seien; 3. war der Engel durchgestrichen, weil er allein Flügel habe — weil er nicht auf der Erde lebe.“ Nach solcher Erklärung wird man kaum noch wagen, die gebotenen Lösungen als Fehlleistungen im landläufigen Sinne zu bezeichnen. Sie sind ausgesprochen irrtumsbedingt, denn eine zur richtigen Lösung unerläßliche Tatsache haben die Verfasser des Tests — von ihrem Standpunkt aus mit Recht — den Prüflingen vorenthalten, die Angabe des Gesichtspunktes, von dem aus der Test betrachtet werden soll.

Doch genug der Beispiele. Sie dürften im Zusammenhang mit der eingangs gebotenen theoretischen Erörterung bewiesen haben, daß das, was Kießling Lernfehler nennt, das Wesensmerkmal des Irrtums an sich trägt, während das, was er als Alltagsfehler bezeichnet, den reinen, verantwortungspflichtigen, auf einem Versagen von Aufmerksamkeit, Gedächtnis oder Denken beruhenden Fehler darstellt.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Versuche mit Rundfunkunterricht.

Aus den Vereinigten Staaten kommen Nachrichten von eingehenderen Versuchen mit Rundfunkunterricht (im Vergleich zum üblichen Klassenunterricht durch Lehrer). Ein solches Experiment wurde kürzlich an der Staatsuniversität von Wisconsin unter Zusammenarbeit der pädagogischen Fakultät mit der Abteilung für Sprach- und Musikunterricht durchgeführt. Es wurden zwei Parallelkurse, einer in Musik und einer in „current events“ (eine Art praktischer Staatsbürgerkunde mit Sprech-

[1] Theodor Valentiner, Industrielle Psychotechnik, 7. Jahrg., Heft 7 1930, S. 3.

übungen) abgehalten und zwar so, daß etwa 500 Schulkinder an einer ganzen Anzahl Schulen des Staates den Unterricht lediglich durch Anhören des Rundfunks erhielten und daraufhin ihre Endprüfungen ablegten — mit dem Ergebnis, daß sich der Rundfunkunterricht in Musik dem bisherigen Unterricht durch Lehrer entschieden überlegen erwies; im anderen Kursus traten die Vorteile des Radios nicht so deutlich in die Erscheinung.

Um einen genauen Vergleich der beiden Methoden zu ermöglichen, wurde in 25 Schulen eine neue Rundfunkeinrichtung installiert, während 25 andere ihren Klassenunterricht durch Lehrer fortsetzten. Der Stoff und die Prüfungen waren in beiden Fällen identisch. Im Verlauf des Musikkursus wurden die Klassen von der Universität aus kontrolliert. Jeder Schüler bekam ein kleines Musikheft mit Instruktionen. Der Unterricht fand in Klassen Dienstags und Donnerstags mittags neun Wochen lang statt. Das Resultat bewies, daß die Kinder (es handelt sich um die letzten Klassen der Volksschule) auf diese Weise nicht nur zweistimmig singen lernten, sondern auch ein gutes allgemeines Verständnis für Musik und Kenntnis musikalischer Instrumente sich aneigneten. Die Prüfung am Schluß zeigte ihre erhebliche Überlegenheit gegenüber den Schülern, die direkten persönlichen Unterricht gehabt hatten.

In dem staatsbürgerkundlichen Rundfunkkursus wurde als Unterlage eine kleine Zeitschrift an Hand gegeben, aber die Lehrer waren angewiesen, ihrerseits keinerlei weitere Instruktionen zu geben. Die Klassen mit Lehrerunterricht bekamen ebenfalls die Zeitschrift, und außerdem Unterricht durch Lehrer. Die „Radio-Schüler" bekamen ihren Unterricht durch Rundfunk von der Universität aus, Montags, Mittwochs und Freitags, neun Wochen lang. In diesem Kursus bestand die Prüfung in einem Falsch-Richtig-Test von 100 Fragen, von denen 50 auf dem Text der Zeitschrift beruhten, während 50 sich an das Material der Universitätsvorträge anschlossen. Das Ergebnis zeigte wiederum eine bessere Leistung der Rundfunkschüler. Ihre Überlegenheit war nicht so groß wie im Musikunterricht, aber doch immerhin derartig, daß man sich zugunsten des Rundfunkunterrichts aussprach.

Herchen (Sieg). F. B. Kleinschmidt.

*

Eine Umfrage an die 15—20jährige weibliche Jugend —
veranstaltet vom Börsenverein der Deutschen Buchhändler zu Leipzig
und dem Reichsverband des Deutschen Schrifttums.

Was wir vom Buch erwarten!

Lehrer, Bibliothekare, Buchhändler und Volksbildner wetteifern bei der Empfehlung geeigneter Bücher. Sie beobachten, was gelesen wird, und geben den Fachkreisen Aufschluß über die Lesewünsche der Jugend von heute, wobei Geschmack und Ansprüche der Empfehlenden eine Rolle spielen. Zu diesen Erfahrungen wollen wir von Euch selbst hören, ob die Wünsche der Mädchen von 15—20 Jahren richtig erkannt wurden. „Die Jungen sind klar und eindeutig," sagt man, „die Mädchen sprechen sich darüber zu wenig aus".

Deshalb bitten wir Euch, antwortet selbst!

Schreibt uns auf einem Zettel, wie die Bücher sein sollen, die Euch und Euren Alters- und Standesgenossen nötig sind. Doch sagt uns nicht, daß die Bücher weder

langweilig noch kitschig, sondern vielmehr schön, gut, unterhaltend, begeisternd, lehrreich, wahrheitsgetreu und billig sein sollen, — das wissen wir schon. Oberflächliche Urteile können nicht nützen. Legt Euch vielmehr etwa folgende Fragen vor:

Welches Buch oder welche Bücher waren von besonderer Bedeutung für mich und warum?

Wie müssen die Bücher sein, die mich jetzt fesseln könnten?

Antwortet, wenn möglich, auch hierauf:

Habt Ihr eine Vorstellung von Büchern, die Ihr heutzutage brauchen könntet, die Euch aber nicht begegnen? z. B. solche, die Euch fürs tägliche Leben Rat geben sollen? Oder waret Ihr von solchen Büchern enttäuscht, wenn Ihr glaubtet, sie gefunden zu haben? Meint Ihr, daß für Euch andere Bücher bereitgehalten werden sollen als für die jungen Burschen?

Wir erwarten keine gescheiten Schulaufsätze, keine literarisch-ästhetischen Abhandlungen. Plaudert zwanglos von Euren Eindrücken und begründet Eure Forderungen. Darauf kommt es an.

Gebt die Arbeiten beim Buchhändler unter Umschlag ab oder schickt sie an die Geschäftsstelle des Börsenvereins der Deutschen Buchhändler, Leipzig, Buchhändlerhaus.

Alle Mädchen zwischen 15 und 20 Jahren können sich beteiligen.

Das Preisrichterkollegium besteht aus: Frau Oberschulrat Emmy Beckmann vom Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein, Büchereidirektor Walter Hofmann vom Institut für Leser- und Schrifttumskunde, Leipzig, Frau Ricarda Huch vom Reichsverband des Deutschen Schrifttums, Ministerialdir. Dr. Jahnke vom Preuß. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Frl. Mittelschulrektorin Else Schmücker vom Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands, Frau Professor Anna Siemsen vom Reichsausschuß für sozialistische Bildungsarbeit, Frau v. Zahn-Harnack vom Bund Deutscher Frauenvereine.

Es werden Bücherpreise im Werte von RM 3000.— verteilt.

Alle Arbeiten gehen in das Eigentum des Instituts für Leser- und Schrifttumskunde in Leipzig über. Die besten werden veröffentlicht und am 21. März 1931 bekanntgegeben.

*

Institut für Psychologie und Pädagogik der Handelshochschule in Mannheim.

Bericht über das Studienjahr 1929/30.

Infolge der Lösung der Verbindung mit den unterbadischen Arbeitsämtern konnte sich das unter der Leitung von Prof. Dr. Selz stehende Institut wieder in verstärktem Maße der wissenschaftlichen Forschung und der Lehrtätigkeit, insbesondere der theoretischen und praktischen Ausbildung der Studierenden zuwenden. Der praktische Einführungskurs in die experimentelle Psychologie und Pädagogik wurde zum ersten Male in kleinen Arbeitsgruppen durchgeführt, um jedem Teilnehmer die Anstellung von Versuchen und die selbständige Handhabung der Apparate zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit dieser Neuerung wurde die Apparatur im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel ergänzt.

Für eine aus etwa 100 Teilnehmern bestehende Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule hielt Dr. Bahle im Institut einige Vorträge mit Vorführungen über das Thema: „Das Experiment im Dienste der Erforschung der Persönlichkeit und ihrer Eigenschaften". Ferner wurde vom Institutsleiter in Gemeinschaft mit Herrn Privatdozenten Dr. Lysinski ein Führungsvortrag über psychologische Berufsauslese für Mitglieder der Handelskammer und der Handwerkskammer und für Vertreter der Arbeitgeberverbände und der Großfirmen veranstaltet.

Im Laufe des Berichtsjahres wurden außer der schon im vorigen Jahresbericht erwähnten Untersuchung von Heinrich Kindler,, Über die bedingenden Faktoren und die Erziehbarkeit von Aufmerksamkeitsleistungen,[1] zwei größere Arbeiten des Instituts veröffentlicht, welche die Bedingungen höherer und höchster geistiger Leistungen in einer bisher nicht erreichten Weise klarlegen und pädagogische Anwendungen von beträchtlicher Tragweite gestatten: Julius Bahle, Zur Psychologie des musikalischen Gestaltens. Eine Untersuchung über das Komponieren auf experimenteller und historischer Grundlage,[2] gleichzeitig als Buchausgabe erschienen. Georg Sand, Über die Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen bei schwachbegabten Kindern. Synthetische Versuche mit dem Zahlenreihentest.[3]

Die Abhandlung von Bahle ist der erste Versuch, im Wege des Experiments unmittelbar in den Schaffensprozeß einzudringen, und zwar auf dem Gebiete der Musik, das am meisten der Sphäre des rational Faßbaren entrückt zu sein scheint. An den Versuchen nahmen Lehrer der Mannheimer Musikhochschule und einige Mannheimer Komponisten teil. Die zunächst experimentell gefundenen Ergebnisse ließen sich durch historische Belege hinsichtlich der großen Komponisten bestätigen und ergänzen.

Die Ergebnisse der Arbeit betreffen teils die Frage nach den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des musikalischen Gestaltens, teils die differentiellpsychologische Frage nach typischen und individuellen Unterschieden. An Stelle des traditionellen Mythus und der Mystifikation jedes künstlerischen Schaffensvorganges tritt überall die Einsicht in die methodischen Verhaltungsweisen, die dem musikalischen Gestalten ebenso wie den Leistungen des produktiven Denkens zugrunde liegen. Am eindruckvollsten ist die Entdeckung der unermeßlichen Fülle von individuellen Gestaltungsmöglichkeiten, die sich aus dem Gehalt der Musik durch Übertragung seiner Gestaltmomente in musikalische Formen schöpfen lassen. Bahle konnte namentlich an der Hand einer Unterredung mit Dr. Ernst Toch zeigen, daß selbst die formale Musik, die alles Bedeutungshafte ablehnt, ihre Einfälle nicht selten den Gestaltmomenten außermusikalischer Eindrücke verdankt.

Der wichtigste differentiell-psychologische Ertrag der Arbeit besteht in der Unterscheidung der Analyse der drei Typen des Ausdrucks-, Darstellungs- und Formkünstlers, entsprechend den drei, den Funktionen der Sprache analogen Funktionen der Musik: Kundgabe emotionaler Zustände: Darstellung objektiver Geschehnisse und Sachverhalte und Auslösung ästhetischer Formwirkungen. Differentiell-psychologisch bedeutsam ist auch die Unterscheidung von produktiven Stimmungen, Arbeitsstimmungen und gestaltbaren Stimmungen.

[1] Archiv f. d. ges. Psyehologie Bd. 72, S. 179—302. — [2] Archiv f. d. ges. Psychologie Bd. 74, S. 1—102. — [3] Archiv f. d. ges. Psychologie Bd. 76, S. 387—464.

Während die ersten beiden eine dynamische Funktion im Schaffensprozeß erfüllen, kommt den gestaltbaren Stimmungen richtunggebende Bedeutung zu. Wie Bahle zeigen konnte, ist durch Übersehen der richtunggebenden Faktoren gegenüber den dynamischen der Schaffensvorgang in der traditionellen Künstlermythologie zu einem undurchdringlichen Mysterium geworden.

Die Sandsche Arbeit erbrachte den Nachweis, daß die Intelligenzleistung bei der Lösung der bekannten Zahlenreihentests sich auf eine übersehbare Zahl von intellektuellen Operationen zurückführen läßt. Hierdurch gelang es Sand, solche Intelligenzleistungen bei den schwachbegabten Schülern einer 4. und 5. Förderklasse dadurch im synthetischen Verfahren aufzubauen, daß die von den besseren Schülern spontan gefundenen Arbeitsverfahren und Verhaltungsweisen von den übrigen einsichtig übernommen wurden. Der von der Untersuchung eingeschlagene Weg der erzieherischen Beeinflussung von Intelligenzleistungen darf als eine neue und gegenüber den bisher bekannten Methoden fortschreitende Verwirklichung der Idee der Arbeitsschule betrachtet werden. Nicht die Aufnahme von Wissensstoffen, sondern die Entdeckung und gegenseitige Übertragung von Arbeitsverfahren durch die Schüler selbst sind das nächste Ziel des Unterrichts. Dabei bildet die ganze Klasse eine natürliche Arbeitsgemeinschaft, in der die besseren Schüler Führer der Schwächeren werden. Diese beteiligen sich aktiv bei der Erarbeitung und einsichtigen Übernahme der Lösungsmethoden sowie bei der Erkennung und Verbesserung der Fehlreaktionen. Der auf diese Weise unter den Schülern entstehende Wetteifer erweist sich als ein Faktor von kaum hoch genug zu veranschlagender Bedeutung.

Die Erfahrung zeigte, wie zu erwarten war, daß auch bei diesem Verfahren einzelne Schüler zurückbleiben, da ihnen gewisse Voraussetzungen für die Übernahme der erforderlichen intellektuellen Operationen fehlen. Die Gründe des Versagens können nur durch eine vom Lehrer vorzunehmende Einzeluntersuchung festgestellt und beseitigt werden. Von hier aus ergab sich die Forderung einer neuartigen Verbindung von Klassen- und Einzelunterricht.

Hinsichtlich des bei der Einführung pädagogischer Reformen anzuwendenden Verfahrens erwies die Untersuchung die Möglichkeit und den Wert zahlenmäßiger Erfolgsfeststellungen und genauer Erfolgsanalysen, die jeden Einzelschritt begleiten und das weitere Vorgehen bestimmen. Solange dieser Weg nicht grundsätzlich beschritten ist, wird das Hin- und Herpendeln zwischen entgegengesetzten Theorien, das die Geschichte der Pädagogik durchzieht, nicht aufhören.

Der Erfolg des aus den Untersuchungen von Hans Lämmermann hervorgegangenen und als Beiheft 40 der Zeitschrift für angewandte Psychologie aus dem Institut veröffentlichten Mannheimer kombinierten Verfahrens der Begabtenauslese (vgl. Jahresbericht 1926/27) läßt sich nunmehr für den Zeitraum von fünf Jahren überblicken. Es war die wichtigste zu beantwortende Frage, ob das psychologische Gutachten über etwa Zehnjährige hinsichtlich der Eignung für die höhere Schule im Laufe der weiteren Entwicklung der Kinder Geltung behält. Das bisherige Ergebnis ist von einer überraschenden Eindeutigkeit. Von den in dem psychologischen Gesamtgutachten als ungeeignet bezeichneten Schülern haben die höhere Schule wegen unzureichender Leistungsfähigkeit verlassen oder werden dort als ungeeignet bezeichnet:

nach 3 Jahren 75,8 %
nach 4 Jahren 86,8 %
nach 5 Jahren 91,4 %.

Von den 35 als ungeeignet beurteilten Schülern, die im Jahre 1925 trotz der ungünstigen Prognose an die höhere Schule übergetreten waren, sind Ostern 1930 nur 3 noch nicht wegen Leistungsunfähigkeit ausgeschieden. Einer dieser Schüler hatte von der Sexta bis zur Untertertia die Gesamtnote 4, in der Obertertia die Gesamtnote 5 und in allen fünf Jahresurteilen die Intelligenzzensur 4 = schwach begabt; er bleibt sitzen. Ein zweiter hatte von der Quinta ab die Gesamtnote 4. Er war am Ende der Sexta noch als wahrscheinlich geeignet bezeichnet worden. Bei dem dritten werden sowohl die Schulleistungen als auch die Allgemeinbegabung mit 4 (= schwach) zensiert.

Man hätte befürchten können, daß die Übereinstimmung mit der Voraussage des psychologischen Gutachtens um so geringer werden würde, je mehr sich die Schüler der Reifezeit nähern, also in eine Entwicklungsphase treten, die von derjenigen, die der Beurteilung zugrunde lag, sehr wesentlich verschieden ist. Statt dessen zeigte sich, wie die angeführten Zahlen beweisen, daß sich die Voraussage unseres kombinierten Ausleseverfahrens um so unerbittlicher erfüllt, je länger sich die Schüler in der höheren Schule befinden. Die gesteigerten schulischen Anforderungen der höheren Klassen enthüllen erst den vollen prognostischen Wert der psychologischen Begutachtung und lassen das Mannheimer Verfahren hinsichtlich der Fernhaltung der Ungeeigneten von der höheren Schule als ein beinahe untrügliches Mittel erkennen.

*

Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie (Abteilung des Leipziger Lehrervereins).

Das Institut veröffentlicht seinen von Kurt Kießling verfaßten Bericht über das Jahr 1929, in dem dank der Unterstützungen, die es von Behörden, Standesorganisationen und Einzelförderern erhielt, erneut an der Erweiterung seiner Einrichtungen arbeiten konnte. Trotz des durch die wirtschaftliche Lage bedingten Rückganges der Mitgliederzahl steigerte sich das wissenschaftliche Leben im Institut.

Neubegründet wurde die Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie. Edwin Krimmling übernahm die Leitung dieser Abteilung. Ihre Mitglieder sind zumeist als gerichtliche Sachverständige, als Kriminalhelfer oder in irgendwelchen Stellungen in der Jugendfürsorge tätig. Die Arbeitsgemeinschaft hat sich die Aufgabe gestellt, die Erscheinungsformen des kriminellen Kindes und des kriminellen Jugendlichen, sowie deren abwegige Handlungen an konkreten Beispielen zu studieren und sich dadurch ein Bild von der Seele des kriminellen Kindes und Jugendlichen zu verschaffen. Außerdem wird die Literatur des In- und Auslandes dieses Gebietes verfolgt. Das Ziel der Arbeit ist die Gewinnung einer Charakterologie der kriminellen Jugend und die Einführung der Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft in die Untersuchungstechnik des kinderpsychologischen Sachverständigen für die Begutachtung krimineller Kinder. In zahlreichen Sitzungen referierte Elisabeth Gnauck über das Werk des Lon-

doner Schulpsychologen Cyrill Burt, The joung delinquent. Im Anschluß daran wurden Fälle erörtert, die pädagogisch und kriminalpsychologisch gleichermaßen interessant waren. Edwin Krimmling wurde zum 82. Lehrgang der Hygiene-Akademie in Dresden, der das Thema: „Probleme der Jugendverwahrlosung und -kriminalität" behandelte, abgeordnet. Er berichtete eingehend über den Verlauf dieser Veranstaltung. Wilhelm Fuß nahm von der Arbeitsgemeinschaft aus an einer Tagung der Hauptstelle für Jugendwohlfahrt in Bautzen teil und bot durch seinen Bericht den Mitgliedern der Arbeitsgemeinschaft außerdem einen Einblick in die Erziehungsmethoden des Bautzener Jugendgefängnisses.

Die Abteilung für Aussage- und Zeugenpsychologie (Leiter: R. Wetzel) arbeitete mit der Arbeitsgemeinschaft für Kriminalpsychologie in der Erforschung der Psychologie des kriminellen Kindes und Jugendlichen zusammen. Sie lag ferner auch in diesem Jahre vornehmlich ihrer praktischen Aufgabe ob, der Staatsanwaltschaft Leipzig sowie den hiesigen und verschiedenen auswärtigen Gerichten kinderpsychologisch und kriminalistisch geschulte, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen erfahrene Sachverständige zur Verfügung zu stellen. 7 Mitglieder dieser Abteilung waren dauernd in dieser Eigenschaft tätig, nicht nur in Sexualprozessen, sondern neuerdings auch in Strafverfahren, die als Folge des § 28 des Sächsischen Schulbedarfsgesetzes (Verbot der körperlichen Züchtigung in der Volksschule) anhängig werden. Zur Erleichterung und Vertiefung der Gutachtertätigkeit wurden psychologische und prozessuale Erfahrungen unter den Mitgliedern ausgetauscht. Theoretisch wird weiterhin an der Verfeinerung der Technik bei der Begutachtung von Kindern und Jugendlichen in bezug auf deren Glaubwürdigkeit gearbeitet.

Die Arbeitsgemeinschaft für allgemeine Psychologie (Leiter: Wilhelm Fuß) führt gegenwärtig ihre Mitglieder in die psychologischen Strömungen der Gegenwart ein. Sie hat das weite Gebiet der Tierpsychologie an der Hand von Kafkas Arbeiten in Angriff genommen.

Der jetzt von Felix Schlotte geleitete Ausschuß für Begabungsuntersuchungen setzte die Arbeiten, die sich mit der Erforschung, Prüfung und Begutachtung des Schwachbegabten befassen, fort.

Auf Wunsch des Städtischen Schulbeirates in Leipzig wurde unter Mitarbeit des Ausschusses ein Beobachtungsbogen für die Begutachtung der Schwachbegabten ausgearbeitet. Um die Erkenntnis und Prüfung des Sonderkläßlers auch auf experimentellem Wege zu sichern und zu ergänzen, wurden im Laufe des Jahres erprobte und neue Tests zu einer Testreihe zusammengestellt. Durch vergleichende Testuntersuchung von Haupt- und Sonderklassenschülern soll das Ergebnis der Umfrage gestützt und vervollständigt werden. Aus dieser forschenden Untersuchung sollen dann diejenigen Tests als besonders brauchbar für die Auslese des Sonderkläßlers ausgewählt werden, die den Unterschied am auffälligsten zeigen.

Das Ergebnis der Leipziger Umfrage unter den Sonderklassenlehrern wurde mit den Ergebnissen anderer Umfragen und Untersuchungen verglichen.

Neben der Auslese der Zurückgebliebenen befaßte sich der Ausschuß besonders auch mit der Untersuchung der Schulneulinge. Es wurde über die von anderen Stellen gemachten neueren Vorschläge referiert, und zwar über Lieberts Untersuchung, die Münchner Testserie zur Untersuchung der Schulneulinge und

die Wiener Arbeit von Zweigel. Für die Neuauflage der Leipziger Testserie zur Untersuchung der Schulneulinge, die Dr. Herbert Winkler im Auftrage des Ausschusses besorgte, wurden auf Grund der praktischen Erfahrungen mit der Serie einige Abänderungsvorschläge gemacht.[1]

Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Begabungspsychologie wurden in den Sitzungen besprochen, neue Vorschläge für Begabungsuntersuchungen und neue Tests auf ihre praktische Brauchbarkeit erprobt, z. B.: die Tests für Handelsschüler (Dr. P. Schäfer), Testhefte für Erwachsene von Dr. O. Bobertag, die Auslese für das Berliner Abendgymnasium, Intelligenzprüfungen im japanischen Heere, Begabungsprobleme auf der Münchner Tagung für pädagogische Psychologie und die Wiener Babytests.

Der Ausschuß wurde von vielen Seiten um Unterstützung bei praktischen Aufgaben angegangen, so bei der Prüfung der Zweifelsfälle, die sich im Aufnahmeverfahren für die höheren Schulen ergaben, bei den Beratungen über die Stellung der Fähigkeitsprüfung im Rahmen des Aufnahmeverfahrens, vom Listenausschuß des S. L. V. zur Begutachtung von Vordrucken für die Zusammenarbeit zwischen den Berufsberatungsstellen und den Schulen; im Ausschuß „Inhalt der Mittelschule" des L. L. V. behandelte der Leiter des Begabungsausschusses besonders die begabungspsychologischen Grundlagen der Mittelschule. Für eine Umfrage des Städtischen Schulbeirates über Erfahrungen mit gemischten Klassen wurde ein Fragebogen entworfen. Die von den Mitgliedern vorgenommenen Untersuchungen wurden in den Institutsveröffentlichungen mitgeteilt.[2]

Die Arbeitsgemeinschaft „Psychologische Fragen der Jugendlektüre" (Leiter: Felix Schlotte) nahm, nachdem das Ergebnis Ausleihestatistik über den Buchwunsch des Kindes vorlag, ihre Arbeit wieder auf. Berichtet wurde über: O. Götze, Die psychologische Seite des Jugendschriftenproblems, Langensalza 1928; Mathilde Kelchner und Ernst Lau, Die Berliner Jugend und die Kriminalliteratur, Leipzig 1928; und Erwin Müller, Psychologie des deutschen Volksmärchens, München 1928.

Unter Leitung von Hermann Ranft hielt die Psychoanalytische Arbeitsgemeinschaft 22 Sitzungen ab. Arbeitsgemeinschaftlich wurden folgende Schriften behandelt: Alexander, Die Psychoanalyse der Gesamtpersönlichkeit. Fenichel, Kritik zu Alexanders Werk. Freud, Das ökonomische Problem des Masochismus. Reik, Geständniszwang und Strafbedürfnis. Alexander-Staub, Der Verbrecher und sein Richter. Staub, Psychoanalyse und Kriminalistik. Metzger, Psychoanalyse und Strafrecht (aus „Krise der Psychoanalyse"). Daneben wurden Fälle von Schwererziehbarkeit aus der Schulpraxis besprochen.

Die Themen der Diskussionsabende des Instituts, die im Berichtsjahre stattfanden, waren: Dr. O. Kupky, Zur Charakterologie des phantasiereichen Kindes und des jugendlichen Romantikers. Alfred Otte, Körpermessungen an Zurückgebliebenen. Dr. H. Winkler, Wertheimers Denkpsychologie. Hermann

[1] Dr. Winkler, Testserie zur Untersuchung von Schulneulingen. 3. Aufl. 1930.

[2] Dr. Ervin Arnstein, Gertrud Hetzer und Kurt Kießling. Neue Versuche mit dem Perlentest, und Felix Schlotte und Walther Schubert, Neues Testmaterial zur Prüfung von Schulkindern. Bd. XVII der „Pädagogisch-Psychologisch. Arbeiten", 1929.

Ranft, Psychoanalyse und Berufswahl. Dr. P. Schäfer, Emotionales und Berufseignung. Paul Hoffmann, Psychologische Prüfung an neuaufgenommenen Schülern höherer Schulen. Univ.-Prof. Dr. W. Stern, Hamburg, die Wissenschaft von der Person und die Psychologie. Felix Schlotte, Zur Psychologie des Sonderkläßlers. Georg Schierack, Befähigung jugendlicher Zeugen zur Personenbeschreibung. Felix Schlotte, Die Münchner Tagung für pädagogische Psychologie. Johannes Schlag, Schriftverstellung (mit Lichtbildern und Versuchen). Dr. H. Hetzer, Wien, Der Einfluß der Armut auf die geistige Entwicklung. A. Böttger, Führung durch das Tagesheim für berufliche Erziehung. Felix Schlotte, Neuerscheinungen auf dem Gebiet der Psychologie der Jugendlektüre. Univ.-Prof. Dr. Volkelt, Das Bauen der Kinder. Univ.-Lektor Dr. Ekman, Beiträge zur psychoanalytischen Kriminologie. Johannes Burkersrode, Ermüdung bei diaskopischer und episkopischer Projektion.

Wie in früheren Jahren übernahm Felix Schlotte auch 1929 einen Kursus an der Volkshochschule mit dem Thema: „Anwendung der Psychologie im praktischen Leben." Dabei wurde die Anwendung der Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik, im Wirtschafts- und im Alltagsleben behandelt. Richard Wetzel führte den Junglehrerkursus, den er bereits im vergangenen Jahre begonnen hatte, zu Ende.

Auch in diesem Jahre hielten Institutsmitglieder Vorträge auf amtlichen Haupt- und Lehrerkonferenzen und in Elternabenden und gaben durch Führungen mit einleitenden Vorträgen Fremden Gelegenheit, das Institut und die Arbeit im Institut kennenzulernen. Auffällig war die Zunahme der Besucher aus dem Auslande. (Tschechoslowakei, Polen, Litauen, Japan und China.)

Der Assistent des Instituts, Felix Schlotte, nahm im Auftrage des Instituts an der Tagung für pädagogische Psychologie (München, 24.—27. Juli 1929) teil. Dort wurden die beiden Problemkreise Schülercharakterologie und der psychologische Gehalt der Schulfächer behandelt, die das Institut besonders interessierten.

Dank der besonderen Zuwendungen vom Deutschen und Leipziger Lehrerverein war es dem Institut möglich, Zentralheizung in seine Räume legen zu lassen. Zu Beginn des Jahres legte Johannes Schlag sein Amt als 1. Vorsitzender des Instituts, das er 9 Jahre innegehabt hatte, aus Gesundheitsrücksichten nieder. In warmen Worten wurde ihm der Dank des Instituts für seine treue Arbeit ausgesprochen, zugleich mit dem Wunsche, daß er noch recht lange regen Anteil am wissenschaftlichen Leben des Instituts nehmen möchte.

Die im hohen wissenschaftlichen Ansehen stehenden Veröffentlichungen des Instituts „Pädagogisch-psychologische Arbeiten" umfassen nunmehr 17 ansehnliche Bände.

*

Nachrichten.

1. An der Pädagogischen Akademie Breslau ist unter der Leitung von Professor Dr. A. Busemann eine Erziehungsberatungsstelle eingerichtet worden.

2. Der XII. Kongreß für Psychologie findet vom 12. bis 16. April 1931 in Hamburg statt. Als Sammelreferate sind in Aussicht genommen: D. Katz (Rostock): „Hunger und Appetit". Kafka (Dresden): „Die Bedeutung des Behaviorismus für die Tierpsycho-

logie". Ein Vormittag wird dem Gesamtthema der „Sprachpsychologie" gewidmet sein, das von Psychologen, Philosophen, Linguisten und Pathologen behandelt werden soll (mit Aussprache). Ein Nachmittag ist für kleinere Arbeitsgemeinschaften frei gehalten, die dem Bedürfnis nach Aussprache im engeren Kreise über bestimmte Gebiete und Probleme gerecht werden sollen. Die übrige Zeit ist für Einzelvorträge bestimmt. Anfragen und Anmeldungen sind mit dem Kennwort „Psychologen-Kongreß" zu richten an das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität, Hamburg 13, Bornplatz Nr. 2.

3. Die Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung, die vom Deutschen Fröbel-Verband, dem Deutschen Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen E. V., dem Deutschen Archiv für Jugendwohlfahrt, der Gesellschaft für Heilpädagogik E. V., der Heilpädagogischen Fachgruppe der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, der Konferenz sozialer Frauenschulen und Wohlfahrtsschulen Deutschlands und dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht gebildet wird, veranstaltet in Gemeinschaft mit der Deputation für Schulwesen und dem Landesjugendamt der Stadt Berlin von Ostern 1931 bis Ostern 1932 in Berlin einen heilpädagogischen Lehrgang. Der Zweck des Lehrgangs ist die Vorbereitung auf die besonderen Aufgaben der Erzieher an öffentlichen und freien Einrichtungen der geschlossenen, halboffenen und offenen Jugendwohlfahrtspflege für abnorme und schwererziehbare Kinder und Jugendliche sowie für die erzieherische Arbeit im Strafvollzug. Der Aufbau des Lehrgangs umfaßt: 3 Monate theoretische und praktische Einführung, 5 Monate praktische Arbeit in entsprechenden heilpädagogischen Einrichtungen inner- und außerhalb Deutschlands, 4 Monate theoretische und praktische Spezialausbildung für bestimmte Gebiete der Heilpädagogik. Die Lehrgangsgebühr beträgt RM 25.— monatlich, also insgesamt RM 300.—. Anmeldungen werden bis spätestens 1. Februar 1931 an die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Straße 120, erbeten.

* *

Schrifttum.

Lange-Eichbaum, Wilhelm, Genie — Irrsinn und Ruhm. München 1928. Ernst Reinhardt. 500 S. Brosch. 13.— RM., geb. 16.— RM.

Ein Psychiater untersucht erneut den Zusammenhang zwischen „Genie" und „Irrsinn", ausgestattet mit dem seit Lombrosos Zeiten vor allem soziologisch erweiterten und psychologisch vertieften wissenschaftlichen Rüstzeug. Eine gewaltige Arbeitsleistung steckt in diesen 500 Seiten, in diesen 200 Fällen, in diesen 1700 Literaturangaben. „Genie ist eine Relation, ist das Verhältnis eines Mannes zum Zeitgeist, zur Umwelt, seine Formung und Färbung durch die Umgebung — alles geht mit ein in seine Produktion, in den späteren Komplex, der Genie heißt." (S. 112.) „Genie ist ein Werturteil." (S. 175.) „Genie kann nur der werden, der geeignet erscheint, den Vergötterungstrieb der Menschen zu befriedigen." (S. 188.) Wodurch aber wird aus einem Menschen ein Genie? „Hochtalente hätten natürlich die meiste Aussicht, Genies zu werden; aber durchaus notwendig ist Hochtalent nicht, um die Palme zu erringen." (S. 112.) Auch „Muster können nicht so leicht bei der Menschheit zu Genies zu werden. Denn — ... nur das Abnorme erregt Aufsehen und wird berühmt." (S. 253.) Hier findet Lange den Grund für die häufige Verbindung des Genies mit dem, was wir Irrsinn, Krankheit, Anomalien u. a. nennen und was Lange als „Bionegatives" zusammenfaßt. „In weit überwiegendem Maße bieten alle Genies und Genialen bionegative Züge, mit einem viel höheren Prozentsatz, als dem Mehrzahltypus der Norm entspräche." (S. 242.) „Irrsinn bringt Ruhm bei den sehr Vielen und macht zum Genie bei einer Gemeinde. ... Bisher hat der „Irrsinn" bei der Menschheit dem Gesunden weitaus den Rang abgelaufen." (S. 336.) Lange will aber nicht den Berühmten, den Heiligen, den Halbgott erforschen, sondern den historischen Menschen, um den sich diese Gebilde kristallisierten, den „nackten Menschen". Daher findet er auch so scharfe Worte gegen die „Biographie der Geisteswissenschaften", die „Sonntagspredigten sind, und nicht Wissenschaft", die „einen strengeren Wahrheitssinn oft wie ein süßlicher Buntdruck" beleidigen. (S. 214.) Geniegemeinden dagegen suchen nicht Wahrheit, sondern wollen verehren. Für sie wird „alle streng historische Biographie immer eine Herabminderung ihres Halbgotts bedeuten." (S. 212.) Zu solchen Geniegemeinden aber gehören die meisten Menschen, die

„aus dunklen, dumpfen Instinkten heraus gieren nach dem ‚Irrationalen', nach dem wilden, maßlosen, unbegreiflichen, unheimlichen Abnormen, nach dem ‚Irrsinn' in jedweder Form". (S. 436.) Niemand leidet daran mehr als das Genie selbst. „Zum Genie auch nur entfernt bestimmt zu sein oder gar es wirklich zu werden, bedeutet meist und gesetzmäßig ein derart tiefes, schauervolles Martyrium, daß es unmenschlich wäre, dergleichen heraufführen zu wollen." (S. 347.) Aus der Leidensgeschichte von etwa 200 Berühmtheiten teilt uns Lange das bisherige Material und eigene Forschungen mit; hingewiesen sei auf Columbus, Hölderlin, Jeanne d'Arc, Jesus, Luther, Napoleon, Nietzsche, Wagner. — Auf die zahlreichen Nebenuntersuchungen zum Wertproblem, zum religiösen Erleben, zum Schaffen und besonders zum „Bionegativen" kann hier nur hingewiesen werden. Sie enthalten einige recht beachtliche Verschiebungen und Neukoppelungen festgefahrener Probleme. Wer „das bunte Jahrmarktsgetümmel des Lebens ... in seiner ganzen lärmenden Grellheit und kindlichen Lächerlichkeit, vor den Kulissen und hinter den bekleckstesten Leinwandfetzen" (S. 65) kennen lernen will, der wird von Lange an viele interessante und aufschlußreiche Stellen geführt.

Hamburg. Helmut Wiese.

Dr. R. Pauli, Psychologisches Praktikum. Leitfaden für experimentell-psychologische Untersuchungen. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 100 Abb. im Text und 5 Tafeln. Jena 1930. Fischer. 244 S. 9,50 RM., geb. 11.— RM.

In den glücklichen Ergänzungen, die das erfolgreiche Buch bei seiner Wiederkehr erfahren hat, betont es nunmehr stärker als zuvor die höheren Bewußtseinserscheinungen, z. B. dadurch, daß es die Testpsychologie ausgiebiger heranzieht. Es wird auch verwendbar für die Fachvertreter der angewandten Psychologie, ohne aber Ersatz bieten zu wollen und können für Werke wie Fr. Gieses „Psychotechnisches Praktikum" (1928) und das „Statistische Praktikum für Psychologen und Lehrer" von P. Lazarsfeld (1929), wie es auch trotz seiner willkommenen und vortrefflichen allgemeinen und theoretischen Ausführungen, die in die Darstellung der Versuche verwebt sind, beansprucht, als Lehrbuch der experimentellen Psychologie zu gelten. Nach wie vor wird das zuverlässige Buch die beste Aufnahme finden. Sch.

Oskar Wulf, Die Kunst des Kindes. Entwicklungsgang einer zeichnerischen und bildnerischen Gestaltung. 408 Seiten mit 332 Abbildungen. Stuttgart 1927. F. Encke. Geb. 40,50 M., geh. 37,50 M.

Seit G. Kerschensteiner die großzügige Untersuchung über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung vorgelegt und K. Lamprecht die erste bleibende vergleichende Sammlung von Kinderzeichnungen begründet hat, ist der graphische und bildnerische Ausdruck des Kindes in einer Vielseitigkeit der Fragestellung, einer Breite des Umfangs, einer Sorgfalt und Feinheit der Methodik immer wieder durchgearbeitet worden, wie kaum eine andere Zone des seelischen Lebens, auch nicht die Sprache des Kindes. Waren es anfänglich vorzugsweise pädagogische und didaktische Gesichtspunkte, die zur Beschäftigung mit dem Gegenstand reizten und die ein praktisches Ergebnis in der Reform des Zeichenunterrichts und der Kunsterziehung anstrebten (so Liberty Tadd, H. Cornelius, Möhring, Gustaf Britsch und andere, namentlich praktische Schulmänner), so traten bald die rein kinder- und entwicklungspsychologischen Gesichtspunkte, die vergleichenden Parallelen mit den Primizien der Kunst bei Kulturarmen und in der Frühzeit der Kulturvölker, die Zusammenhänge des darstellenden und bildenden Gestaltens mit anderen Zonen des geistigen Lebens ebenso entschieden hervor; vor allem aber gewann die Einzelerklärung der — vom Standpunkt einer Erwachsenennorm aus auffälligen — Abweichungen der kindlichen und jugendlichen Ausdruckswelt an Sicherheit und Tiefe, so daß wir heute im Einzelfall fast in Verlegenheit sind, nach welchen (mehr oder minder breit gestützten) „Theorien" wir ihn uns zurechtlegen sollen.

Dieser Breite der Forschung gegenüber mußte man eine systematische und kritische Gesamtbehandlung lange vermissen, eine Gesamtdarstellung, die auch die Materialien der Italiener (Ricci), Belgier (Rouma), Franzosen, Engländer, Amerikaner, der asiatischen Kulturnationen mit in die Diskussion einbezog und die neben den großen Untersuchungen die oft aufschlußreicheren Detailstudien und Einzelforschungen (über „Verlagerung", den Einfluß eidetischer Phänomene oder einer Methode des Unterrichts usw.) in sorgfältig kritischem Überblick zu bereinigen bestrebt war. Ich stehe nicht an, das hier angezeigte Werk als die augenblicklich beste Erfüllung dieses Bedürfnisses zu empfehlen. Ich habe wiederholt Anlaß gehabt, es in ganz konkreten Einzelfragen zu Rate zu ziehen und habe festgestellt, daß dem Verfasser nicht eine der schwebenden Kontroversen entgangen ist, und daß er immer einen begründeten Standpunkt entwickelt, die einschlägige Literatur nicht nur verzeichnet, sondern verwertet und diskutiert, und daß der Kinderpsychologe

wie der Erziehungspraktiker von seinen Fingerzeigen großen Nutzen haben. Gewiß wird man in der Einzelanalyse manchmal mit dem (nicht als Psychologe, sondern in erster Linie als „Kunstwissenschaftler" an den Gegenstand tretenden) Verfasser rechten können, wird seine Bewertungen einer konkreten Leistung nicht immer teilen, aber bei der unendlich komplexen Natur jedes psychischen Vorgangs bzw. Produkts des Geistes sind derartige Meinungsverschiedenheiten weder verwunderlich noch unfruchtbar, zumal jeder Kritiker und Leser bedenken muß, daß er schließlich nicht die originale Arbeit, sondern eine Abbildung vor sich hat, die manchmal vom Eindruck des Originals mehr verbirgt als verrät, daß er nicht Augenzeuge der Genesis des Produkts war, und daß s e i n e (von anderen Originalen abgezogene) begrifflichen Einreihungen nicht unbedingt für den fraglichen Fall von ihm selbst aufrecht erhalten würden, wenn er ihn ebenso kännte, wie ihn der Beobachter des Lebens allein kennen lernt.

Die Kritzelstufe, der allgemein beobachtete Anfang, wird vom Verf. mit dem Rhythmus der Körperbewegung in Verbindung gebracht; die Spaltung der weiteren Entwicklung in den Ansatz zur Ornamentschöpfung und zur Darstellungsabsicht bringt er in Zusammenhang mit der Ausgestaltung der Körperbewegung einerseits, dem Hinzutritt der Deutung und Benennung des Kritzelgebildes andererseits, bis mit der Formbeziehung des graphischen Gebildes zu der Gestalt der Sachvorstellung das zeichnerische Urerlebnis gewonnen wird. Wie auf seinem Boden dann die Schemastufe erarbeitet und bearbeitet wird, zeigt der Verf. an einem reichen Material vor allem von Kinderzeichnungen des Menschen. Das Alter des Schemas wird bis zum Abschluß der Grundschule festgestellt. Als zweite auch dem Durchschnitt erreichbare Entwicklungsstufe bezeichnet er mit Kerschensteiner die erscheinungsgemäße Zeichenweise, deren Varianten er vollständig überblickt (auch in der Tier-, Pflanzen- und Baumdarstellung). Schon in diesem ersten Teil bringt der Verf. neue Gesichtspunkte herein dadurch, daß er die Bewegung als ein eigenes Problem der kindlichen Darstellungsinteressen aufdeckt und die in der Elementaranalyse der Bewegung enthaltene Beziehung zum Raum gewinnt.

In der Stufenfolge der Raumdarstellung (am vereinfachten Beispiel der Wiedergabe regelmäßiger Körper) berührt sich sein Standpunkt mit jenem des Züricher Psychologischen Laboratoriums; die psychologische Wurzel für die Veranschaulichung des Raumes, d. h. des Zusammenhangs der Sehdinge wird im körperlichen Richtungsbewußtsein aufgedeckt, durch das aus Streubildern Streifenbilder und schließlich Verbindungen von Raumstreifen entwickelt werden.

Die Zusammenfassung von „Figur" und „Raum" ergibt die Stufe der „Bilddramatik", d. h. die Ebene, in der sich dann darstellende Kunst weiter entfaltet, Handlung und Bewegung darstellbar werden, die zyklische Form und die prägnante Szenenauswahl entdeckt und die Zeit im Raum veranschaulicht wird.

Die Hauptkapitel gelten nicht der Deskription der graphischen bzw. bildkünstlerischen Entwicklung, sondern den Prinzipien ihrer Erklärung. Der Verf. verficht einen doppelten psychologischen Ursprung der Zeichnung: aus der Sehform (dem flächenhaften Erinnerungsbild als relativ „starrer" innerer Vorlage) und aus der Sehvorstellung, d. h. der körperhaften Vorstellung vom Gegenstand auch schon auf Grund der optischen Daten.) Der Verf. verlängert hier Gedankengänge Konrad Fiedlers („Über den Ursprung der bildenden Kunst aus dem Geiste des Künstlers") in der Fortbildung durch Adolf Hildebrands zurück bis in die Genese der Zeichnung aus dem Geiste des Kindes und gewinnt so einen Stützpunkt für eine genetische Kunstpsychologie. Auch den Anteil einer „spezifischen Begabung" an der Ungleichheit der Kinderleistungen glaubt er (ich meine mit Recht) erst dann sicher ausmachen zu können, wenn er vorher die allgemeinen Faktoren sauber isoliert und abgezogen hat.

Von allen Arbeiten über die Kinderzeichnung unterscheidet sich das Buch durch die Ausführlichkeit und Sorgfalt, mit der es die bisherigen Forschungen über das plastische Gestalten zusammenfaßt und durch eigene Beiträge vermehrt. Das Kapitel 6 ist als Materialquelle von größtem Wert, auch für den, der den theoretischen Zusammenhang, in dem es steht, nicht mitmacht, die Annahme nämlich, daß die gesamte raum-bildkünstlerische Ausdruckswelt eine Einheit ist, daß zeichnerisch-malerische und bildnerisch-plastische Formgebung sich parallel entwickeln und die Vervollkommnung der Formgebung auf der Verschmelzung der Sehform und der Sehvorstellung beruhen.

Der Inhalt des ersten Teils ist, wie diese freilich nur in Stichworten andeutende Inhaltsangabe erkennen läßt, eine Theorie der Entstehung der Kinderzeichnung als einer Vorstufe und Keimform der Kunst. Man versteht, daß ein Kunstwissenschaftler vor allem an der Frage interessiert ist, ob die — vom Standpunkt etwa der „imitativen Richtigkeit", der „Komposition" der „Erfindung" usw. — vielfach fehlerhaften, abwegigen und unzulänglichen Schöpfungen auch noch der begabten Kinder in deren geistigem Haushalt und Leben wirklich eine ähnliche Rolle und Funktion haben, wie die Schöpfungen der Erwachsenen,

die wir als Kunstwerke ansprechen, in unserem Leben. In diesem Punkt kann ich nicht ganz mitgehen. Gewiß sehen wir heute das „Künstlerische" weiter und vorurteilsloser als die Generation vor 30 und 50 Jahren; wir haben auch in der „Volkskunst", in der Werkproduktion der Primitiven und in „unklassischen" Leistungen ästhetische Werte entdeckt, interpretieren sie als Ausfluß auch eines „Kunstwollens", eines anderen, nicht notwendig geringeren Kunstwollens. Gleichwohl sehe ich in dem Vertrauen auf eine naturgesetzlich unentrinnbare Richtung der Selbstvollendung jedes Ansatzes zu künstlerischer Höhe eine sowohl kunstwissenschaftlich wie pädagogisch bedenkliche Annahme. Wir sind so relativistisch geworden, daß wir „alles verstehen" (und demgemäß würdigen können), aber nicht mehr den Mut haben, nach objektiven Maßstäben auch klar und scharf abzulehnen. In der Kunsterziehung ist der Respekt vor dem Künstler im Kind (dem „Genius im Kind", wie Hartlaub sagt) ein ebenso gefährliches Extrem geworden, wie die ehemals herrschende Anschauung vom Barbaren im Kind. Dem Verf. wird manchmal selbst deutlich, daß die Diskussion noch ein gutes Stück über die Beschreibung und psychogenetische Erklärung hinausgeführt werden muß — womit freilich auch unsere heutige Kunstübung im ganzen zur Diskussion gestellt wäre. Die Kinderzeichnung ist nicht nur Vorstufe künstlerischer Darstellung, sondern auch jeder anders gezielten Darstellung; es stecken demgemäß in ihr nicht nur die Formkräfte des Ausdruckes, der Ornamentik, der Dramatik, sondern auch die Stilisierungen der bloßen, anschaulichen Erkenntnis, der Illustration, der praktischen Orientierung, der Technik. Aber auch von all diesen Bezügen stecken nur Keimformen, Anfänge im Werk des Kindes, genau wie von der Kunst. Ein Lehrer kann das Kind für uns nur in sehr bescheidenen Grenzen werden, fast am wenigsten auf einem so vielfältig verschlungenen Arbeitsgebiet wie dem der Darstellung und Selbstdarstellung einer Zeit in ihrem Stil oder ihrer Stillosigkeit. Wenn ich in der Wertung der Kinderdokumente nicht immer mitgehen kann, so wiederhole ich noch einmal, daß die Kinderforschung großen Nutzen aus seinen Gedankengängen ziehen wird, gerade weil sie nicht von Zunfttheorien vorgeformt sind. Der Psychologe kennt kein „richtig" und „falsch", „wertvoll" und „wertwidrig"; er kennt allenfalls ein „reihenrichtig", fruchtbar oder weniger fruchtbar. Die Kunstwissenschaft bleibt aber in der Konvention des Zeitgeschmacks oder gar im Belieben des Einzelurteils stecken, wenn sie das „Künstlerische" nicht an objektiven Anforderungen abmißt. Ich weiß, daß ich mich damit zu einem wenig zeitgemäßen Gedanken bekenne, aber ich bin gewiß, daß die heutige Flüssigkeit aller Maßstäbe nur als Durchgangsstadium fruchtbar sein kann — wie ähnliche Phasen der Unsicherheit auch der produktiven Begabungen, es früher gewesen sind.

Der zweite Teil des Buches ist die erschöpfende Darstellung der Entwicklung einer individuellen zeichnerischen und bildnerischen Begabung, nämlich jener des Sohnes Reinhold des Verf., der am 3. April 1902 geboren wurde und am 24. Juni 1916 plötzlich aus dem Leben schied. Wie hier elterliche Pietät und wissenschaftliches Interesse zusammen gewirkt haben, um eine in ihrer Art einzige Monographie der Frühentwicklung einer offenbaren musischen Begabung zu schreiben, das darf wohl nur verstehend und dankbar hingenommen, nicht eigentlich kritisiert werden. Der Gelehrte wird aus diesen biographisch vorzüglich gestützten Dokumenten den vielverschlungenen Weg eines individuellen Menschenkindes abnehmen, der ihn als Probe aufs Exempel allgemeiner Einsichten auch dort belehrt, wo die menschliche Teilnahme über unerfüllt gebliebene Hoffnungen ihn schmerzlich ergreift. Wenn die Kunstgeschichte nur sehr selten über Frühdokumente einer später zur großen Leistung gereiften Persönlichkeit verfügt und demgemäß die Entwicklung des Künstlers immer nur hypothetisch und unvollständig durchsichtig machen kann, hier bietet sich ihr ein Blick in eine typische, wenn auch ohne Vollendung gebliebene Anfangsbahn, aus der für die Psychologie des Bildners doch viel geschlossen werden darf. Für den Kinderforscher aber ist die vollständige Reihe der Belege mit allen Angaben über Einflüsse und Situationen eine in solcher Gründlichkeit nicht mehr vorhandene Studie, aus der m. E. auch anderes zu lernen ist, als die Phasenfolge des bildnerischen Ausdrucks der erwachenden Produktivität. Aloys Fischer.

Heinrich Schmidt, Philosophisches Wörterbuch. 8. Aufl. Leipzig o. J. (1930). Kröner. 476 S. 3,50 M.

Aus der Dürftigkeit seiner ersten Auflage (1912; 106 S.) hat sich unter der fleißigen Hand des Verfassers dies Wörterbuch, dessen Textstücke in aller Entschiedenheit von einer monistischen Weltanschauung Haeckelscher Provenienz getragen sind, zu einem stattlichen, gebrauchstüchtigen Nachschlagebuch entwickelt. Wie es jetzt vorliegt, sind unter die früher fast ausschließlich das Ganze beherrschenden naturphilosophischen Artikel — jetzt zumeist umgearbeitet — auch religionsgeschichtliche und soziologisch-kulturpolitische Beiträge aufgenommen worden. Manche Beigabe (u. a. eine Zeittafel und 32 Philosophenbildnisse) sind für rasche Orientierung nicht unwillkommen. In der neuen Gestalt darf das Wörterbuch hoffen, in den Grenzen seiner Bedeutung weitere Freunde zu gewinnen. —r

Gedanken über Schuljahrseinteilung und Ferienordnung.[1]

Von Aloys Fischer.

Die Faktoren der Zeitenregelung unseres Lebens werden durch die Tatsache kompliziert, daß sich allmählich Kirchenjahr und bürgerliches Kalenderjahr, dieses und das wirtschaftliche Betriebsjahr vielfach auseinander entwickelt haben. Die Zwecke der Zeiteinteilung sind so verschieden geworden, daß eine schematisch einheitliche Regelung nicht ohne Zwang möglich ist; es läßt sich sogar die Frage aufwerfen, ob sie wünschenswert ist. Diejenigen Teile unserer Bevölkerung, in denen eine religiöse Gemeinschaft noch lebendig ist, werden immer Wert darauf legen, daß die Verteilung von Arbeits- und Freizeiten nicht nur ohne Verletzung ihrer religiösen Gefühle erfolgt, die geheiligten Tage respektiert, sondern auch — wenigstens annähernd — gestattet, die innere Lebensordnung mit dem Gedenksinn des kirchlichen Jahres und dem großen Rhythmus der Jahreszeiten in Einklang zu halten. Ebenso werden große Wirtschaftsgruppen Wert darauf legen, die aus ihrem Betrieb als Saisongeschäften oder aus anderen Umständen sich ergebenden Spitzenzeiten der Arbeit und Perioden des stillen Geschäftsganges mit der Verteilung von Arbeits- und Freizeit in einigen Einklang zu bringen. Mit der Auswirkung dieser Verhältnisse hängt es zusammen, daß die Gestaltung des Arbeitsjahres auf deutschem Boden große regionale Unterschiede aufgewiesen hat und noch aufweist, mit Ausnahme der Welt- und Industriegroßstädte, in denen die Künstlichkeit des Lebens vollendet und damit auch die Zeitenregelung rein rational geworden ist. Wenn man (wofür sich beachtliche Gründe geltend machen lassen) die Uniformierung des Lebens durch Stil und Tempo der Großstadt nicht für wünschenswert hält, so könnte man der Ansicht sein, daß die in langer Erfahrung entwickelten, in Lebenssitte und noch immer kräftiger Tradition festgehaltenen örtlichen, bzw. regionalen Verschiedenheiten zwar unbequem sind, aber nicht rücksichtslos abgeschafft werden sollen. Leise Korrekturen haben sich immer durchgesetzt, und eine Zwangsvereinheitlichung des Kalenders auf rein rationaler Basis (man denke an die Versuche der französischen Revolution und ihre zeitgenössische russische Parallele!) ist nicht erfolgreich gewesen. Will man aber (im Gefolge der „Rationalisierung des Lebens" oder im Kampf gegen sie) den Zustand doch tiefergreifend verändern, so kann es sich nur um die Beseitigung solcher Unterschiede handeln, die bei der Frei-

[1] In teilweisem Anschluß an ein Gutachten, das auf Wunsch des bayr. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom Verf. in Gemeinschaft mit Herrn Geheimrat Prof. Dr. Albert Rehm vor Jahresfrist dem akad. Senat der Universität München erstattet wurde.

zügigkeit der Bevölkerung mit wirklich größeren Nachteilen für größere Bevölkerungsgruppen verbunden sind.

Die Fragen der Schuljahrsgestaltung hängen mit diesen Bewegungen zusammen; wir haben Formen desselben, die aus der allgemeinen Lebensordnung von Deutschlands klerikaler und agrarischer Zeit stammen, es melden sich Versuche zu Wort, die eine von vielen erstrebte oder mindestens für unvermeidlich gehaltene Zukunft der Überrationalisierung vorwegnehmen. Es ist ferner selbstverständlich, daß in der gegenwärtigen Diskussion dieser Frage auch Motive wirksam sind, die in dem Gegensatz des praktischen Willens wurzeln, vor allem in der Spannung zwischen einer stärker zentralistisch-unitarischen und einer föderalistischen Gestalt des Deutschen Reiches der nächsten Zukunft. Es ist nicht leicht, aus den Überlegungen über die wünschenswerte Gestalt des Schuljahrs die Einflüsse dieser Hintergedanken und Gesamtorientierungen auszuschalten, aber es soll gleichwohl der Versuch unternommen werden, das Problem als ein sozusagen schultechnisches anzupacken, d. h. zu fragen, welche Gliederung rein aus dem Geist der Schularbeit selbst und ohne Rücksicht auf die übrigen Dimensionen des Lebens der Schüler und Lehrer „rational folgt und somit rationell" ist.

Als Unterfragen sind in dieser Problemstellung mit enthalten: 1. die Frage, ob überhaupt die Aufteilung der Schularbeit in Jahrespensen und damit unser Schulaufbau nach Jahresklassen notwendig, mindestens zweckmäßig ist; 2. die Frage nach dem Zeitpunkt des Beginnes des Schuljahrs; 3. nach der nötigen und möglichen Dauer des als Schuljahr bezeichneten Arbeitsjahres der Kinder und Jugendlichen; 4. nach der Zahl, Dauer und Verteilung der in dieses schulische Arbeitsjahr eingestreuten, notwendigen Erholungs- und Freizeiten. Die Schuljahrordnung ist zugleich die Frage der Ferienordnung. Jede dieser Fragen wird noch dadurch nuanciert, daß wir in Deutschland ein vielgegliedertes System der öffentlichen Schule besitzen; herkömmlicherweise betrachtet man die Volksschule, die Studienschule, die Berufsschule, die Hochschule als je einen Organismus für sich und ist geneigt, auch die zeitliche Ordnung der Schularbeits- und Schulerholungstage aus Gründen der Schulart, der Lehraufgabe und des Durchschnittsalters der Schüler verschieden zu gestalten. So ergibt sich 5. die Frage, ob die Zeitenregelung für das Schulsystem zweckmäßiger einheitlich oder differenziert erfolgt.

In den folgenden Überlegungen ist nicht beabsichtigt, jede dieser Fragen geschichtlich und prinzipiell vollständig für sich durchzudenken, noch weniger es in der oben skizzierten Reihenfolge zu tun. Gewiß soll keine außer Betracht bleiben, aber da sie ungleich wichtig sind, darf als fruchtbarere Art der Behandlung wohl das Streben gelten, die allgemeinsten Gesichtspunkte rationeller Arbeit zu entwickeln, also zu fragen: wie würde die öffentliche Erziehung ihr Betriebsjahr, das Schuljahr, gestalten müssen, wenn sie lediglich die für ihre Bildungsabsichten günstigste Ordnung zugrunde legen

könnte und nicht durch Rücksichten auf kirchliche und politische Feiertage, auf den Wechsel der Jahreszeiten, auf den Einstellungsbedarf der Wirtschaft gehemmt wäre. Gerade diese Einstellung der Überlegung wird zu der Erkenntnis führen, daß die Schule, weil sie nicht das Ganze der Erziehung ist und leistet, sondern nur eines ihrer größten Hilfsmittel ist, am rationellsten ihre Zeitgestalt ordnet, wenn sie auf erzieherisch wichtige und fruchtbare Außenbezüge feinfühlig Rücksicht nimmt, vor allem auf den Rhythmus der Jahreszeiten selbst und auf die (durch andere als schulische Ordnungen festgelegten) Gelegenheiten der Selbstbesinnung und Erziehung durch Gemeinschaftsmächte unschulischer Art. Wie auf anderen zeigt sich auch auf dem Gebiet der Erziehung, daß die rationellste Ordnung, vom Fingerspitzengefühl für das Irrationale gefunden, nicht errechnet wird.

1. Geht man davon aus, daß die Schularbeit — nicht die gesamte Erziehung, diese ist ein pausenloses Kontinuum, wie die geistige Entwicklung, deren Leitung ihr obliegt — immer in periodisch wiederkehrende, zusammenhängende Abschnitte aufgegliedert sein wird, also in „Betriebszeiten", so scheint mir die für die Zeitregelung entscheidende Ausgangsfrage lauten zu müssen: Wo soll die große Arbeitspause im Schulbetrieb liegen: in einer Betriebszeiteinheit oder zwischen zwei solchen, natürlicher ausgedrückt: innerhalb eines Schuljahrs oder zwischen 2 Schuljahren? Man kann die Frage, ohne ihren Sinn zu ändern, auch so stellen: sollen die Betriebseinheiten als in sich relativ geschlossene, auf ein Gesamtziel angelegte Zeiteinheiten gestaltet werden, oder als zerstückte Reihung von Arbeitszeiten? Oder mit psychologisch-pädagogischer Wendung: ist es aus erzieherischen Gründen wünschenswert, daß Kind und Schüler schon die Einstellung auf zusammenhängendes Arbeiten auf relativ weite Sicht lernen und damit Dauerspannungen üben, die Unterscheidung von Arbeits- und Freizeit, von Pflichterfüllung und Erholung lernen, und können sie das in einer für das allgemeine, außerschulische und nachschulische Leben wirksameren Form als dadurch, daß die Pause zwischen den Arbeitszeiträumen liegt?

Die Beantwortung der Frage wird mehrere Gesichtspunkte trennen müssen. Vom Standpunkt der Erlebniswirkung und Wertung des Kindes und Schülers aus erscheint die „große Pause" als die durch redliche Arbeit „verdiente" Erholung am Schluß eines Schuljahres und vor dem nächsten großen Arbeitsabschnitt ihm selbst sinnvoller. Ich weiß, die Arbeitspausen oder Ferien werden von den Eltern und Lehrern zunächst nur hygienisch gewertet, sie haben ihren Erholungswert in gewissem Umfang immer, wo sie zeitlich auch liegen mögen, aber die Einstellung des Kindes begrüßt sie doch noch als so etwas wie eine verdiente Belohnung, nicht bloß als medizinische und psychohygienische Notwendigkeit. Es erscheint mir gesund, diese Einstellung nicht zu stören und zu zerstören. Wir sollen wohl nicht arbeiten, um nachher das Glück der Muße zu genießen, umgekehrt: weil wir arbeiten sollen, ist die Muße als Voraussetzung der Arbeitsfähigkeit psychologisch mit

dem Glücksgefühl der Entspannung, Freiheit, Seligkeit verknüpft. Durch die Schuljahrsgestaltung schon soll der junge Mensch die innere Betrachtungsweise gewinnen können, die ihn Erholung, Genuß und Muße als etwas fühlen läßt, das man sich verdient und nicht früher besitzen soll, als man es verdient hat. Die großen Ferien sollen also vom Standpunkt dieser ethisch-pädagogischen Überlegung aus zwischen je zwei Schuljahre gelegt werden. Sie sollen dies aber auch aus didaktischen und technischen Gründen. Das Schuljahr bedeutet eine Lebensgemeinschaft mit bestimmten Kameraden und Lehrern, damit die Forderung einer ganz konkreten sozialen Einpassung. Bei jungen Menschen ist sie nicht leicht zu erreichen, noch schwerer ihr Mißlingen zu ertragen. Es wird mir mancher Mensch bestätigen können, daß er das Ende des Schuljahres und große Ferien begrüßt hat, weil sie ihm — nach erreichtem Ziel — die Aussicht eröffneten, von diesem oder jenem Lehrer und Kameraden befreit zu werden und die Hoffnung auf neue Gesichter „nach den Ferien" als einen Antrieb auch für die eigene Bemühung wirkte. Es ist gut, wenn die große Pause nicht eine bestehende oder aufkeimende Gemeinschaft der Betriebszeiteinheit unterbricht, sondern zwei soziale Kleinwelten scheidet. Auch der Erholungswert der großen Pause ist größer, weil mit der natürlichen Entlastung von Verantwortlichkeit und psychischer Spannung verbunden, wenn sie am Ende des einen Schuljahres und vor dem Beginn eines neuen liegt. Nimmt man in die großen Ferien das Bewußtsein mit, daß nachher die Arbeit „für das Klassenziel" weiter gehen muß, so ist bei vielen Kindern, schwächlichen, gefährdeten oder auch nur überempfindlichen, bei ehrgeizigen und gewissenhaften wie bei streng gehaltenen doch eine unterirdische Unruhe vorhanden, die sie der Ferien nicht recht froh werden läßt. Aufgaben, Mahnungen der Lehrer, Elternappell tragen dazu bei, daß das Kind, obgleich es formell Ferien hat, doch nicht ganz „aushängt", die „Schule" wird in solchen Fällen ein Schreckgespenst, das anfallsweise die erholende Behaglichkeit der Ferien wie eine Drohung verscheucht und in eingebildeter Sorge aufregender wirken kann als der tägliche wirkliche Schulbesuch selber. Ausreichend große Ferien am Ende des Schuljahrs nach erlangter Klarheit wirken entspannend, sowohl im Falle der erreichten Versetzung wie im Fall des Sitzenbleibens, sind zweifellos wirksamer für Erholung und neuen Arbeitsantrieb als große Ferien inmitten der schwebenden Spannung des Schuljahrbetriebs. Der Ausklang von einer Schuljahreinheit in großen Ferien ist auch unter dem Gesichtspunkt der Nachwirkung, Anwendung, Festigung der erworbenen Fertigkeiten und selbst der (am leichtesten dem Abbau durch das Vergessen ausgesetzten) Kenntnisse zweckmäßiger; große Ferien inmitten des Schuljahrs zerstreuen die für die Fortarbeit nötige Kontinuität der Präsenz empfindlicher. Für die große „methodische Einheit", genannt neues Schuljahr, besteht ohnehin Anlaß und Gelegenheit kursorischer, der Anknüpfung dienender Wiederholung, während die Nötigung zu solcher im laufenden Schuljahre Zeitverlust ist. Mir scheint

auch, daß es für die Disposition der Arbeit des Lehrers besser und sachgemäßer ist, wenn sie in die großen Ferien vor ein neues Schuljahr zu liegen kommt. Nicht zuletzt spricht für die Lage der großen Pause zwischen 2 Schuljahren aber die Notwendigkeit der rein schultechnischen Arbeiten. Mit jeder Schule als öffentlicher Anstalt sind recht ausgedehnte Verwaltungsgeschäfte verbunden, abschließende Berichte über das alte Schuljahr, Aufnahmeprüfungen für das neue, Festsetzung der Lehr- und Stundenpläne, Wechsel im Lehrpersonal, Anschaffungen usw. Soweit Internate in Betracht kommen, müssen sie auch Räumungs-, Säuberungs- und Bauarbeiten, Umdispositionen ausführen, oder sie laufen Gefahr, solche oft sehr störende Arbeiten in den Verlauf des Schuljahres hineinlegen zu müssen. Es ist sicher, daß es für den gedeihlichen Betrieb der Internate förderlicher ist, ihre Säuberungs- und Instandsetzungsarbeiten in der Zeit durchzuführen, in der die Neuzugänge erwartet werden, also vor dem Beginn eines neuen Schuljahres. Aber da solche Arbeiten oft ein erhebliches Maß an Zeit erfordern, folgt wieder, daß der Schuljahrsbeginn nach den großen Ferien empfehlenswert ist. Gewiß sind Verwaltungsrücksichten zunächst keine didaktische oder pädagogische Angelegenheit. Aber da unser Schulwesen nun einmal einen solchen Verwaltungsapparat braucht, muß man mit Entschiedenheit betonen, daß die große Ferienpause die zweckmäßige Trennung eines Schuljahres vom nächsten ist.

Wir haben bisher den Schulbetrieb sozusagen beziehungslos, als einen sich nach der eigenen Zweckmäßigkeit gestaltenden Ablauf betrachtet und sind zu dem Ergebnis gekommen, daß bei einem Aufbau der Schulbahnen in Jahresklassen die — wie später zu zeigen ist — aus arbeitshygienischen und pädagogischen Gründen gleich erforderliche größere Periode der schulischen Arbeitsruhe zeitlich so angelegt werden soll, daß sie die Cäsur zwischen zwei Schuljahren bildet, nicht eine solche im Lauf des Schuljahres selbst.

Nimmt man diese Gedankengänge an, so folgt daraus meines Erachtens der Ansatz des Beginns und der Dauer des Schuljahrs mit einer gewissen Zwangsläufigkeit. Denn die Jahreszeit, in der die großen Ferien nach unseren klimatischen Lebensbedingungen und unserer Volkssitte liegen müssen, auch zweckmäßig für alle von Ferien erwarteten guten Wirkungen liegen bleiben müssen, können nur die warmen bzw. heißen Sommermonate, also etwa von Mitte Juli bis Mitte September, sein. Ich hoffe, das nicht ausführlich begründen zu müssen, werde aber das Erforderliche im Zusammenhang mit der Frage nach der Dauer der großen Ferien wenigstens andeuten. Hier kommt es zunächst nur auf die Lage derselben an. Mir scheint, sie müssen Sommerferien bleiben, wie wir in Süddeutschland sagen und zwischen zwei Schuljahren liegen.

Mit dieser Feststellung ist das Problem des Beginnes des Schuljahrs bereits entschieden, und zwar, wie mir scheint, beide von ihm

umschlossenen Fragen: Wann, in welcher Jahreszeit soll das Schuljahr beginnen? Soll der Schuljahrbeginn für alle Schulgattungen der gleiche sein? Mir scheint die Lösung der einheitliche Herbstbeginn zu sein.

2. Die ältere Tradition, auch die Süddeutschlands und Bayerns, hat einen verschiedenen Anfang des Schuljahrs gekannt; für die Volkshauptschulen lag er meistens im Frühjahr, für die Studien- und Hochschulen im Herbst; Österreich hatte einen überwiegenden Herbstbeginn, die Mitte und der Norden Deutschlands überwiegend Frühjahrsanfang, im Westen war er wieder mehr nach Schulgattungen verschieden. Es ist begreiflich, daß diese Ungleichheiten von einer stärker fluktuierenden Bevölkerung als unbefriedigend empfunden wurden und daß eine Bewegung auf Vereinheitlichung des Schuljahres und der Ferienordnung in Fluß kam. Wenn man Verlauf und bisheriges Ergebnis dieser Bewegung richtig würdigen will und wenn man den heutigen Zustand einer mehr mechanisch-zwangsmäßigen Vereinheitlichung in eine sinnvollere Form fortzubilden die Absicht hat, muß man doch die Gründe der älteren, regional verschiedenen Regelung sorgfältig beachten. Es ist nicht nur die Tatsache der Eigenstaatlichkeit der Bundesstaaten des Bismarckschen Reiches ins Auge zu fassen, das die Schulangelegenheiten bewußt als Aufgabe der Länderhoheit unangetastet ließ; auch ein stärkerer Zentralismus in der Kulturverwaltung hat die Ursachen nicht zu beseitigen vermocht, wie am besten die Ungleichheit innerhalb eines Einzelbundesstaates (z. B. Bayerns oder Preußens) beweist. Die traditionell üblichen Ansätze des Schuljahrbeginns hängen bei der Volksschule vor allem mit der Tatsache einer gewissen Parallelführung zum Kirchenjahr und mit Bedürfnissen der Wirtschaft in der älteren agrarischen Periode Deutschlands zusammen. Sowohl die Festsetzung des Schuljahrbeginns auf den 1. Mai wie auf Mitte September erklärt sich größtenteils aus der Tatsache, daß in einer überwiegend bäuerlichen Wirtschaft für den Schulbesuch Zeiten wünschenswert waren, in denen die Hände der Kinder und Jugendlichen für die Mithilfe bei Feldbestellung und Erntearbeit nicht mehr dringend benötigt wurden. Die Entwicklung der deutschen Wirtschaft und der allgemeinen Lebensverhältnisse hat diese agrarische Ordnung doch wohl überwachsen, wie sie die noch ältere Form der Volksschule als Winterschule überholt hat und die festen Gedingtage für ländliche Dienstboten zur Ausnahme machte, außer in Gegenden mit Almbetrieb. Man muß davon ausgehen, daß von der gesamten Bevölkerung des Reiches nicht mehr als höchstens ein Viertel in der Landwirtschaft tätig ist, davon auf Kinder und Jugend angewiesen, in Klein- und Mittelbetrieben wieder nur ein Bruchteil. Eine Gestaltung des Schuljahres und der Ferienordnung vorzugsweise oder ausschließlich nach den Bedürfnissen der bäuerlichen Kleinwirtschaft würde in unserer industriellen Wirtschaft doch wohl für den größeren Teil der Bevölkerung mit Nachteilen verbunden sein, die sie nicht tragen will. Die einheitliche Neuordnung darf also wohl von Lage und Bedürfnis der deutschen Gesamtwirtschaft ausgehen;

insbesondere muß die Regelung der Verhältnisse der Volksschule zugleich auf das Studienschulwesen und die Hochschule Rücksicht nehmen und darf auch die immer fester als Typ sich herausarbeitende Berufsschule nicht außer Betracht lassen.

Die Bewegung[1] auf Vereinheitlichung des Schuljahrs wird man als berechtigt anerkennen dürfen; auch die Richtung, in der sie vor dem Kriege und bis zur Reichsschulkonferenz verlief, ist richtig gewesen. Die Abstimmungen im bayerischen Landtag, die Äußerungen der Regierungskammern und noch die Verhandlungen des 13. Ausschusses der Reichsschulkonferenz sprechen sich für eine Vereinheitlichung in der Weise aus, daß der Beginn des Schuljahrs für alle Schulen auf den Frühherbst, also nach der großen Sommerpause festgesetzt werde. Die gegenwärtige Regelung, die den einheitlichen Frühjahrsbeginn festsetzte, beruht auf einem in weiten Kreisen als Überraschung empfundenen, seit seinem Bestand umkämpften Bescheid der 3. Sitzung des Schulausschusses der Länder (vom Oktober 1920). Zahlreiche Klagen aus Eltern- und Lehrerkreisen, eine weitgesponnene Presseerörterung und interne Verhandlungen der Länderschulverwaltungen haben die öffentliche Meinung abermals in Bewegung gesetzt. Es ist sehr dankenswert, daß die bayerische Unterrichtsverwaltung auf eine Neubehandlung des Fragenkomplexes drängt.

Vom Standpunkt der Hochschulen ist eine Vereinheitlichung des Schuljahres wünschenswert. Der Aufbau der Schulbahnen soll ohne Zeitverlust den Fortgang von der Grundschule zur Studienschule und zur Hochschule ermöglichen. Das ist am leichtesten zu erreichen, wenn die in eine Bildungsbahn sich einordnenden Schulen den gleichen Beginn ihres Studienjahres haben. Parallele Überlegungen lassen auch die Zusammenfassung von Grundschule, Oberstufe der Volksschule und Berufsschule in eine Bildungsbahn empfehlenswert erscheinen. Es ist also unter allen Umständen wünschenswert, das Schuljahr allgemein in der gleichen Jahreszeit anfangen zu lassen.

Während die Forderung der Vereinheitlichung des Schuljahranfangs kaum mehr geteilter Meinung begegnet, ist die genaue Festsetzung des Termins umstritten. Es ist denkbar, die Forderung dadurch zu erfüllen, daß man das Schuljahr mit dem Kalenderjahr beginnen läßt, oder dadurch, daß man es mit dem Betriebsjahr der Wirtschaft parallel schaltet, oder endlich dadurch, daß man ein eigenes einheitliches Schuljahr schafft. Die einzelnen Möglichkeiten sollen auf ihre Vorteile und Nachteile untersucht werden.

Das Schuljahr mit dem Betriebsjahr der Wirtschaft zusammenfallen zu lassen, würde nicht zu der gewünschten Vereinheitlichung führen, weil dieses in Land- und Forstwirtschaft, in Gartenbau und Viehwirtschaft und in den sogenannten Saisongewerben anders ist als in der Großindustrie und in den

[1] Darüber unterrichten Ministerialrat Dr. Bauerschmidt in der Zeitschrift „Bayerisches Bildungswesen“ 1930, Heft 9. — J. Kaup: Das natürliche Schuljahr (Münchener Neueste Nachrichten. 23. April 1930).

meisten Handelszweigen. Anfang und Ende des Schuljahres auf Anfang und Ende des bürgerlichen Kalenderjahres zu legen, hätte manche Vorteile. Würde man den Schulbeginn auf den zweiten Wochentag nach Dreikönig legen, so ergäben sich 3 Trimester, die man — durch eine etwas andere Ansetzung der Sommerferien — annähernd gleich lang gestalten könnte, das erste bis zum Freitag vor dem Palmsonntag, das zweite von Montag nach dem weißen Sonntag bis zum 31. Juli, das dritte von 20. September bis 20. Dezember. Die Dauer wäre auf rund drei Monate für jeden Abschnitt abgeglichen. Bedenklich gegen einen solchen Absatz des Schuljahres stimmen aber folgende Erwägungen: 1. Die Einschulung der jüngsten Kinder läge in einer Zeit, in der die klimatischen Bedingungen wenig günstig sind (das fällt namentlich auf dem Land bei weiteren Schulwegen ins Gewicht, ist aber auch für die Städte nicht außer acht zu lassen). 2. Das erste Schultrimester fiele in eine Periode, in der nachgewiesenermaßen die geistige und die körperliche Leistungsfähigkeit gesetzmäßig sinkt. 3. Die Schuljahrsmitte fiele in die Monate Mai—Juli, eine Zeit, in der zwar die körperliche Leistungsfähigkeit wieder ansteigt, aber die geistige noch unter die Frühjahrskurve herabgeht. 4. Zum Ausgleich wäre die Unterrichtsarbeit genötigt, das letzte Drittel zum entscheidenden Arbeitsabschnitt zu machen. Für diese Möglichkeit spricht der Umstand, daß der Herbst und Frühwinter die Periode des konstanten Energieoptimums bilden, dagegen die Tatsache, daß die psychologische Einstellung von Lehrern und Schülern die Spannung des Endspurts und Schlußantriebs kaum 3 Monate gut ertragen wird.

Noch wesentlicher scheinen die Bedenken, die sich aus dem Mißverhältnis zwischen einer solchen Schuljahreinteilung und sowohl den Rücksichten auf die akademische Studiengestaltung wie die Bedürfnisse der Wirtschaft ergeben. Die letzte hat die Zeit des Spitzenbedarfs an Nachwuchskräften teilweise im Frühjahr, teilweise im Frühherbst, keinesfalls aber Anfang Januar. Mit Rücksicht darauf sind die Termine der Schulentlassung zu setzen, beide schließen einen Anfang des Schuljahrs mit dem 7. Januar aus. Es ist ferner zu erwägen, daß die Abiturienten der 9klassigen Schulen noch immer zum größten Teil ihre weitere Bildung und besonders ihre fachlichen Studien an den Hochschulen suchen. Bei den seinerzeit viel gepflogenen Erörterungen über die Gestaltung des Hochschuljahrs hat sich herausgestellt, daß in unseren Breiten und nach den Bedürfnissen der akademischen Berufe eine Trimestrierung des akademischen Studienjahrs unzweckmäßig ist. Die Schuljahreinteilung nach dem Kalenderjahr würde eine zwangsläufige Trimestrierung des akademischen Studienjahres zur Folge haben. Die Gründe gegen eine solche werden weiter unten ausführlich erörtert, es genügt hier vorweg zu nehmen, daß die traditionelle Zerlegung in zwei Semester sinnvoll ist und beibehalten werden soll. Ist das aber der Fall, so wird man auch den Ansatz beider Semester in der üblichen Form

(Wintersemester von Ende Oktober bis März, Sommersemester Mai bis 1. August) beibehalten müssen. Wenn der Anschluß von der höheren Schule her ein glatter sein soll, muß demgemäß auch das Schuljahr der Studienschule so gelegt werden, daß das Absolutorium entweder vor dem Wintersemester oder vor dem Sommersemester zu liegen kommt.

Gegen die Vereinheitlichung des Schuljahrbeginns sind in jüngster Zeit nur wenige Stimmen laut geworden. Die eine Gruppe von Einwänden entspringt einer mehr gefühlsmäßigen Abneigung gegen die Umformung des Lebens überhaupt, einer Furcht, die regionale Vielfältigkeit gerade der deutschen Existenz durch zentralistische Gleichmacherei zu veröden, einem wiedererwachten partikularistischen Stammesstolz und mit ihm vielfach verbündeten Sonderinteressen. Selbst die Rücksicht auf die möglichst verteilte Beschäftigung der Sommerfrischenorte und einen durch Verteilung erleichterten Verkehr auf Eisenbahn und Autobus wird gegen die Vereinheitlichung der Ferien ins Feld geführt. Es ist schwer, sich mit diesen Momenten auseinanderzusetzen, namentlich wenn man die Massenhaftigkeit unsers Lebens auch selber als keinen Vorzug empfindet. Andererseits muß man sich sagen: alles in unserem deutschen Dasein ist nun einmal „massenhaft" geworden, auch Reise, Wanderung, Erholung, nicht nur Schule, Arbeit, Produktion. Der Zug der Zeit geht auf weitere Vereinheitlichung und leichte Übersicht der Lebensverhältnisse, auf den Untergang der „Nuance". Schwerer zu nehmen scheinen mir pädagogische Gegenargumente, wie sie z. B. H. Griesbach[1] geltend gemacht hat. Er ist der Meinung, daß die Schularten einen verschiedenen Ansatz des Beginns des Schuljahres und eine verschiedene Binnenteilung rechtfertigen. Die Volksschule soll im Frühjahr beginnen und ihre Arbeit in 4 Quartalen durchführen (22. April bis 15. Juli, 16. August bis 10. Oktober [Zwischenzeugnis], 24. Oktober bis 20. Dezember, 5. Januar bis 5. April: Schlußzeugnis). Die Studienschule soll im Herbst beginnen und in Tertialen arbeiten (30. September bis 20. Dezember, 5. Januar bis 5. April, 22. April bis Ende Juli: Schlußzeugnis). Zur Begründung dieser Verschiedenheit wird geltend gemacht, daß in den höheren Schulen die Anforderungen größer sind und ungleiche Länge der Unterabschnitte die gerechte Erledigung der Pensen gefährde. Kürzere Ferienzeiten für alle Schulen, und große Ferien von ungleicher Länge (4 Wochen für die Volksschule, 8 Wochen für die Studienschule) nach den beiden Hauptgattungen, die aus psychologisch-hygienischen Gründen gefordert werden müssen, lassen sich bei verschiedenem Ansatz des Beginns zwangloser erreichen.

Ich möchte nur ein paar Gedanken andeuten, die in der früheren Diskussion gegen diese schon wirklich gewesene und darum als mögliche Norm gelegentlich ins Auge gefaßte Meinung sich geltend machen lassen. Der Übertritt aus der Grundschule in die Studienschule wird durch eine „schullose Zeit"

[1] H. Griesbach; Schuljahrseinteilung, Ferienordnung und Tagesunterricht. („Die Erziehung", 6. Jahrg. Heft 2. Leipzig 1930. S. 137.)

verzögert (Schluß des Grundschuljahres April, Aufnahme in die Studienschule 1. Oktober). Wenn die Zeit durch eine andere Regelung der Einschulung in die Sexten auch mit „Schule" ausgefüllt werden kann, so doch mit einer für die ganze Bildungsbahn entbehrlich scheinenden. Die Lage für Familien mit Kindern in Volks- und Studienschulen ist unerfreulich; die Geschwister haben nur teilweise die Möglichkeit gemeinsamer Erholung. Die Eltern müssen optieren zwischen ihnen. Die Anschauung, daß Anforderungen und Ermüdungseffekt der Schularten so verschieden sind, wie hier angenommen ist, wird von Griesbach selbst eingeschränkt durch die Feststellung, daß die Pubertät (das 14. Lebensjahr etwa) in der Entwicklung der Energiekurve wichtiger ist als die Schulart. Bis zum 14. Lebensjahr könnten also Volks- und Studienschüler gleichartig beansprucht und behandelt werden. Die Konsequenz wäre nicht ein anderer Schuljahrsbeginn für Volks- und Studienschule im Ganzen, sondern höchstens für die Mittel- und Oberstufe der Studienschule einerseits, die Volksschule und Unterstufe der Studienschule andererseits. Eine solche (wie ich gern zugebe) physiologisch ganz feinfühlige Differenzierung des Schuljahrs noch innerhalb einer Schulbahn wird man aber schwerlich durchführen können. Außerdem, wenn schon der Lehrer auch in Betracht gezogen werden darf: die Lehrerarbeit in Volks- und Studienschule scheint mir in der strapazierenden Wirkung durchaus gleichartig und gleichwertig zu sein.

Ich leugne und verkenne nicht, daß auch die Vereinheitlichung des Schuljahrs eine schematische Behandlung ist, die recht verschiedene Entwicklungsstufen schon über einen Kamm schert und vollends der Individualität nicht gerecht werden kann. Aber im Ganzen geurteilt scheinen mir die Nachteile der Vereinheitlichung geringer zu sein als ihre Vorteile und die Vorteile des differenzierten Schuljahrs leider nicht zusammenzufallen mit dem augenblicklich noch bestehenden Aufbau der Schulbahnen.

3. Die allgemeinen Grundsätze für die Gestaltung des Schuljahres werden also zweckmäßig nicht aus den Schularten, sondern aus der allgemeinen Natur der Schularbeit selbst, ihren Erziehungsaufgaben und Bildungszwecken herzuleiten sein; allein da diese — wie zu zeigen sein wird — eine Differenzierung nach Altersstufen zulassen, die andererseits im Interesse der freien Beweglichkeit möglichst vermieden werden soll, können die rein pädagogisch-psychologischen und arbeitshygienischen Grundsätze durch berechtigte Rücksichten der Schule auf Familien- und Wirtschaftsleben modifiziert werden.

Alle Schulen leisten planvolle, zusammenhängende und darum den Organismus des Schülers wie des Lehrers gesetzmäßig strapazierende, ermüdende, schließlich erschöpfende Arbeit. Jede Schulstunde, jeder Schultag unterliegt den Gesetzen der Arbeitsphysiologie, hat seine bestimmte, schließlich auch noch durch Individualität des Lehrers und Schülers und durch das Fach variierte Ermüdungskurve. Die Wirkung aller Schulfaktoren auf die Länge der Zeit ist gleichfalls in weitem Ausmaße als gesetzmäßig erwiesen. Der erste Gesichts-

punkt, der bei Regelung des Schuljahrs berücksichtigt werden muß, ist damit die Frage: Wie verhält sich die in der Schularbeit eines Jahres liegende Arbeitsanforderung zu der natürlichen Energiekurve des Menschen, sowohl des Schülers wie des Lehrers.

Bei der Beantwortung dieser Frage sollen zunächst getrennt dargestellt werden: 1. Die in der Schularbeit als einer zusammenhängenden Tätigkeit auf längere Sicht und ein bestimmtes Ziel liegenden Ansprüche. 2. Die allgemeinen Erfahrungen über die psychophysischen Energieverhältnisse, den Krafthaushalt des menschlichen Organismus. 3. Die festgestellten Differenzierungen der Arbeitsfähigkeit nach größeren Alters- und Entwicklungsgruppen. Abgesehen wird von der Verfolgung dieser Frage bis zur Individualität. Diese wird bei allem Massenunterricht bis zu einem gewissen Grad vernachlässigt werden müssen und (bei geeigneter, heute fast durchweg vorhandener Differenzierung der Schulbahnen) auch vernachlässigt werden können.

Das Schuljahr als Arbeitseinheit aufgefaßt, verlangt am Anfang (also etwa mindestens im 1. Drittel, besser in der ersten Hälfte) größte Anspannung; in ihm erfolgt die Einstellung auf die gesamte Aufgabe, die Grundlegung der Unterweisung, die in der späteren Zeit folgerichtig ausgebaut wird, das Zusammenleben der Kameraden und Lehrer zur Klassengemeinschaft. Man hat früher mehrfach die Ansicht vertreten, daß der entscheidendste und anstrengendste Teil des Schuljahres sein Schluß sei. Am Schlusse lägen die Probearbeiten, von denen die Versetzung abhängt, die Entlaß- und Reifeprüfungen. Bei einer Wertung der Schularbeit rein nach dem äußeren Erfolg wird man nicht ganz in Abrede stellen können, daß der Schuljahrschluß noch gewisse Anforderungen stellt. Aber andererseits ist zu bedenken, daß doch ein während des ganzen Jahres ungenügender Schüler durch die 6 Wochen, in die sich die Schlußarbeiten zusammendrängen, sich nicht mehr „herausreißen" kann, ja man wird aus erzieherischen Gründen sagen dürfen, daß das gar nicht statthaben soll. Wenn er Besseres hätte leisten können, so wäre es Pflicht der Schule und des Elternhauses gewesen, ihn auch schon im vorhergehenden Teil des Schuljahres zu solcher, seiner Begabung entsprechenden Leistung und zur gewissenhaften Pflichterfüllung anzuhalten. Es ist ferner nicht berechtigt, das Urteil über Vorrückung oder die Reifeerklärung nur oder wesentlich auf die wenigen Einzelleistungen der Schlußproben zu gründen. Es wird in der Praxis der Jahresfortschritt und die gesamte Haltung des Schülers doch in entscheidender Weise in Ansatz gebracht. Lediglich in zweifelhaften Fällen, vielleicht bei großen, unverschuldeten Schulversäumnissen, wird man den Schlußleistungen einen mäßig kompensierenden Einfluß auf Benotung und Beurteilung einräumen. Wenn so auch nicht ganz verkannt wird, daß der Schluß des Schuljahres erhöhte Anforderungen stellt und eine kurz dauernde Arbeitskonzentration von Schülern und Lehrern verlangt, so ist doch — auf die innere Arbeit

der Schule gesehen — kein Zweifel möglich, daß die Grundlegung (nicht der Abschluß) die wichtigste Aufgabe der Jahresarbeit ist, stofflich wie erzieherisch vielfach für das ganze Jahr ausschlaggebend.

Alles, was psychologisch als Anfangsantrieb bezeichnet wird, reicht an sich nicht aus, diese schwierige Aufgabenstellung zu bewältigen; vielmehr muß objektiv die Arbeitsfähigkeit und die Arbeitswilligkeit bei Schülern und Lehrern ihr psychophysisches Bedingungsoptimum haben. Man wird also zu prüfen haben, ob es eine Jahreszeit gibt, in der der menschliche Organismus allgemein die günstigsten Energieverhältnisse aufweist, eine innere, nicht durch Anregungsmittel künstlich gezüchtete oder gestützte, eine gleichmäßige Dauereinstellung auf Arbeit. Im weiteren Fortschritt unterliegt — wie alle zusammenhängende Arbeit so auch die eines Schuljahres — einerseits gewissen Erleichterungen, die sich aus Gewöhnung, Einstellung, Anpassung, Selbstanregung und Hilfe immanenter Wiederholung ergeben, andererseits aber ebenso den abschwächenden Wirkungen der Summation kleinerer, nicht genügend abgebauter Ermüdungsrückstände, der Gleichgültigkeit des Gewohnten, der Abstumpfung von Interesse und Gefühl. Die zusammenhängende Dauerarbeit des Menschen ist nicht wie ein Drama aufgebaut, in dem die Mitte sozusagen den Gipfel der Leidenschaft, Kraft und Leistung darstellt, sondern wie die Einprägung eines großen Textes im Ganzlernverfahren: Die Mitte ist die schwächste Stelle. Wieder ergibt sich die Frage, ob es eine Jahreszeit gibt, in der die Energieverhältnisse des Organismus allgemein einem sozusagen natürlichen Tiefpunkt zustreben. Es wäre eine ideale Ordnung, wenn das Schuljahr so gelegt werden könnte, daß die Unterrichtsaufgaben der Mitte auch sachlich weniger schwierig wären und zeitlich mit dem unterdurchschnittlichen Stück der Jahresarbeitskurve zusammenfielen. Die Schularbeit verlangt endlich gegen den Schluß zu, wenn Zusammenfassung, endgültige Aneignung und Beherrschung des Stoffes und schließlich die im Interesse der Auslese wie aus Erziehungsgründen gleich unentbehrlichen Prüfungen fällig werden, wieder erhöhte Anstrengung und damit, psychophysiologisch gesprochen, eine erhöhte Energiespannung. Psychologisch wird diese begünstigt durch den Schlußantrieb, aber der psychologische Aneiferungsfaktor würde ohne entsprechende objektive Arbeitsfähigkeit nicht ausreichen. Wieder ergibt sich die Frage, ob es einen zweiten Höhepunkt in der Jahresarbeitskurve gibt, auf den dann zweckmäßig die Schlußanforderungen des Schuljahres gelegt werden können. Die Kurve der Ansprüche hat also einen höchsten Gipfel zu Beginn, einen zweiten am Schluß, eine Art Schonzeit in der Mitte des ganzen als Arbeitseinheit aufgefaßten Schuljahrs. Aus dieser Gestalt resultiert die traditionelle Trimestrierung als berechtigt.

Wir wenden uns nunmehr der Frage zu, ob durch Forschungen über den Energiehaushalt des Organismus und besonders über die geistige Leistungsfähigkeit Optima, Minima und Maxima festgestellt sind und wie diese sich

zu den Jahreszeiten verhalten. Die Forschungen, auf die wir uns beziehen, sind nicht nur an Schülern durchgeführt worden, sondern auch an Erwachsenen verschiedenster Berufe, teilweise werden sie sogar durch Beobachtungen über die Periodizität der vitalen Energie in der Tierwelt bestätigt.

Zu den Arbeiten der Physiologen, Mediziner, Hygieniker (Malling-Hansen, Kräpelin, Forel, R. Martin, Kießkalt, Weichhardt, Hellpach) sind von experimentell-psychologischer und jugendpsychologischer Seite seit mehr als 30 Jahren besonders subtile Untersuchungen beigesteuert worden (Lehmann, Peddersen, Offner, W. Stern), die gerade den Kern der Energiekurve von Kindern und Jugendlichen und das zeitliche Verhältnis von Ermüdungs- und Erholungsfähigkeit zum Gegenstand hatten und feindifferenzierende Erkenntisse zeitigten. Nach den Arbeiten von Schuyten, Meumann, Lobsien, Peddersen, denen W. Hellpach[1] die letzte, mit eigenen Überlegungen und Untersuchungen ergänzte Zusammenfassung gegeben hat, darf als feststehend angesehen werden, daß die psychophysische Arbeits- und Leistungsfähigkeit vom Frühherbst an durch die Monate September bis Dezember ihr Maximum hat, daß dann sowohl die körperliche wie die geistige Arbeitsfähigkeit sinken, die geistige zunächst langsamer und weniger tief als die körperliche, daß diese etwa in den Monaten Februar und März ihren tiefsten Punkt erreicht. In den Frühlings- und Sommermonaten erreicht die körperliche Arbeitsfähigkeit in raschem Anstieg einen zweiten Jahresgipfel, die geistige Arbeitsfähigkeit dagegen sinkt auch in diesem Zeitraum langsam und weiter ab, um ihren Tiefstand in den Monaten des Hochsommers zu erreichen.

Will man diesen Gang der natürlichen Energiekurven teleologisch deuten oder pädagogisch werten, so kann man also kurz sagen: Die beste Arbeitszeit ist Herbst und Frühwinter, die ungünstigste das Frühjahr; im Sommer ist mehr Muskel- als Hirnarbeit geboten. Die Anwendung für die Gestaltung des Schuljahrs versteht sich von selbst: Dem biologischen Rhythmus der Aktivität entspricht ein Schuljahr, das im September beginnt, seine — von Ansprüchen zu entlastende Mitte — im Frühling, und sein Ende mit dem Eintritt der konstanten Sommerwärme, also etwa im Juli erreicht. Damit ist gegen den Frühlingsbeginn des Schuljahrs und für den Herbstbeginn des Schuljahres entschieden.

4. Im übrigen lassen sich gegen den erst seit 1921 allgemein eingeführten Frühjahrsbeginn des Schuljahres Einzelerfahrungen und Überlegungen in größerer Zahl geltend machen.

Der Frühlingsbeginn des Schuljahres ist schon aus zeitlichen Gründen nicht ganz leicht. Setzt man ihn auf den 1. Mai fest, so sind bei den heutigen politischen Verhältnissen (Weltfeiertag) Mißdeutungen möglich,

[1] Zur Einführung in die reiche Literatur empfehle ich Max Offner: Die geistige Ermüdung. 2. Auflage. Berlin 1929.

es wird außerdem das Sommertrimester unter allen Umständen sehr kurz, weil mit dem Beginn der warmen Jahreszeit die große Ferienpause unter unseren klimatischen Verhältnissen wie Lebensgewohnheiten fällig wird. Setzt man ihn (wie ein neuester Vorschlag des deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege will) auf den 1. April fest, so ist bei der Beweglichkeit des Osterfestes die Möglichkeit gegeben, daß nach Schulbeginn entweder sofort wieder eine größere Unterbrechung erfolgen muß, oder daß die Ostertage nicht richtig ausklingen können. Es bleibt die Möglichkeit eines beweglichen Ansatzes (in älterer Zeit: Montag nach dem weißen Sonntag, oder wie der neueste preußische Vorschlag für die akademische Semesterordnung will, Donnerstag nach dem weißen Sonntag). Aber gerade diese Unsicherheit wollte man ja überwinden (obschon nach unserer Meinung eine Tradition mit mäßig beweglichem Anfangstermin nicht schlechter ist als eine kalendermäßige Exaktheit).

Gegen den Frühjahrsanfang des Schuljahrs sprechen aber vor allem psychologische und pädagogische Erwägungen. Die Einschulungsjahrgänge (1. Klasse der Volksschule, der höheren Lehranstalten, auch die ersten Semester des Hochschulstudiums) würden in ihrer Arbeit ungünstig beeinflußt werden durch die Tatsache, daß die Schularbeit und das Interesse des Schülers für sie durch die stark ablenkenden Reize der Jahreszeit erheblich konkurrenziert werden. Wir können nicht verhindern, daß unsere Jugend nach der langen Periode der Luftlosigkeit und des Zimmeraufenthalts an der erwachenden Natur bewegten Anteil nimmt, also mehr außenkonzentriert als gesammelt lebt. Wir sollen das auch nicht unterbinden wollen, denn Naturnähe und ein starkes Verhältnis zur Natur bedeutet auch einen Erziehungswert und schließt (selbst von der Schule zu berücksichtigende) pädagogische Aufgaben ein. Das gilt namentlich für die jüngeren Jahrgänge des schulpflichtigen Alters. Von der reiferen Jugend (sagen wir etwa nach dem 17. Lebensjahr), könnte freilich verlangt werden, daß sie, mit solchen Bildungsaufgaben weit genug gekommen, die Kraft der Selbstbeherrschung den ablenkenden Einflüssen der Jahreszeit gegenüber geltend macht. Aber wir können nicht eine nach Altersjahrgängen differenzierte Schuljahreinteilung und Ferienordnung durchführen und müssen darum die wenigst ungünstige für alle zu finden suchen. Es erscheint nun nicht zweifelhaft, daß unter unseren klimatischen und allgemein traditionellen Lebensbedingungen die Arbeitskonzentration in fast allen Berufen (außer dem landwirtschaftlichen und gärtnerischen) in der dunklen Hälfte des Jahres liegt. Ein Schulbeginn im Herbst steht darum im inneren (physiologischen) Einklang mit den Einstellungen auf Innenkonzentration, Aufenthalt im Haus, Schulstube und Werkstatt. Die Arbeit als spezifische Schöpfung des Menschen, nicht nur als Begleitung des Naturverlaufs, tritt am mächtigsten und sichtbarsten zutage, wenn die Natur sozusagen schläft.

An den höheren Schulen ist mit dem Frühjahrsbeginn die Notwendigkeit

verbunden, die erste Einführung in eine neue Fremdsprache oder ein neues naturwissenschaftliches Fach in das kurze, von dem großen Sommerurlaub abgelöste Sommertrimester zu verlegen; erfahrungsgemäß bleiben von dieser Arbeit bei vielen Schülern nur geringe Residuen, und bei Wiederaufnahme im Herbst muß der Stoff geradezu noch einmal bearbeitet werden. Das führt dann zu der bekannten Überlastung in der Herbstzeit bis Weihnachten und zu manchen gehetzten Schlußarbeiten, weil der eigentliche Sinn der Pensumverteilung doch nur dann erfüllt ist, wenn die für einen Zeitabschnitt vorgesehenen Arbeiten in diesem auch wirklich erledigt werden können. Für die Hochschulen ist der Frühlingsanfang des Berufsstudiums in vielen Disziplinen jedenfalls nicht empfehlenswert, wenn auch möglich. So haben viele Naturwissenschaften (Botanik, Mineralogie, Forstwissenschaft, Geographie) ein Interesse daran, ihren Unterricht im Gelände und ihre Exkursionen in die Sommersemester zu legen und können dies mit gutem Erfolg nur tun, wenn die theoretischen Vorlesungen im Wintersemester vorangegangen sind. Auch bei den Studierenden der Medizin ist für manche Vorlesungen, die mit Übungen auf dem Präparierboden verbunden sind, das Wintersemester als erstes empfehlenswert, weil hier theoretische Vorlesungen und Übungen von Anfang an verbunden werden können. In gewissen technischen Studiengängen ist es allerdings üblich geworden, das erste Praktikantenhalbjahr (auf dem Bau, in der Fabrik, im Kontor) auf den Sommer zu legen und die theoretische Einführung mit dem Winter anzufangen; aber eine Verteilung der Praktikantentätigkeit über die Ferienzeit während der ganzen Studien bis zur Diplomvorprüfung oder die Freigabe eines Sommersemesters nach dieser ist ebenso in Übung.

Jedenfalls darf man zusammenfassend behaupten, daß ein kurzes Sommertrimester für die Mittelschulen und das Sommersemester für die Hochschulen als Auslauf der Jahresarbeit natürlicher, gesünder, didaktisch ergiebiger ist, denn als Anlauf für die Gesamtarbeit des Jahres; die für Arbeiten auf längere Sicht so nützliche und wirksame psychologische Arbeitsanregung wird jedenfalls durch den Herbstbeginn des Schuljahres allein gesichert, und da der Herbst auch das konstante Energieoptimum mit sich bringt, wird man sich aus biologischen und erzieherischen Gründen zugleich für ihn aussprechen müssen.

Neben den Gründen der Arbeitshygiene und den psychologischen Faktoren der Unterrichtseinstellung sprechen für den Herbstbeginn des Schuljahres auch, wie bereits ausgeführt, Gründe der Verwaltungspraxis.

Auch die Betrachtung der Verhältnisse von den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Wirtschaft aus ergibt mindestens keinen eindeutigen Vorzug des Frühjahrsbeginns vor dem Herbstanfang. Die Schulentlassenen und ihre nächsten Schicksale stehen dabei im Mittelpunkt; also diejenigen Jugendlichen, die aus der Volksschule in die Lehre, eine Werkschule oder in eine Anlernstelle bzw. ein Arbeitsverhältnis übertreten, sowie die Abiturienten der Studien-

schulen. Gewiß ist das Betriebs- und Geschäftsjahr der deutschen Wirtschaft nicht einheitlich. Die Landwirtschaft und das Baugewerbe haben einen Spitzenbedarf an Arbeitskräften und auch an Nachwuchs im Frühjahr und Sommer, aber sonst liegen die Einstellzeiten sehr ungleich, d. h. Gewerbe, Industrie und Handel richten sich eben ihrerseits nach den Schulentlassungsterminen. Man darf aus der gegenwärtigen Hochkonjunktur der Arbeitsämter im Frühjahr nicht folgern, daß diese von der einstellenden Wirtschaft gefordert ist; umgekehrt: man muß sagen, daß die Wirtschaft sich nach dem rund 10 Jahre bestehenden Schulschluß im Frühling gerichtet hat. Im übrigen wären genau detaillierte Angaben über den Bedarf der Wirtschaft an jungen Kräften von den Arbeitsämtern und Wirtschaftskammern zu erholen. Die Abiturienten der Studienschulen beabsichtigen noch immer zum größten Teil das Hochschulstudium. Daß das akademische Studienjahr zweckmäßig mit dem Wintersemester beginnt, haben die Universitäten wiederholt dargelegt. Für die Studienschulen wird man also jedenfalls den Herbstbeginn und Juli-Schluß, der früher üblich war, wieder herstellen müssen, wenn nicht viele Studenten ihr erstes Sommersemester mit allerlei — auch wünschenswerten, aber schließlich nicht eng zum Studium gehörigen Dingen — als unfreiwillige Wartezeit verlieren sollen.

Für die akademischen Studien ist die übliche Einteilung in zwei Semester, der Beginn des Fachstudiums in den meisten Disziplinen im Winterhalbjahr und die jetzt bestehende Ferienordnung unbedingt empfehlenswert. Man hat gegen die akademischen Ferien in den letzten Jahren (seit der Diskussion über die Trimestrierung) mehrfach Einwände erhoben, hat sie vor allem für zu lang erklärt. Dieser Einwand geht von ungenügender Kenntnis der Studienbedingungen aus. Für den Studenten sind ausreichende Ferien nicht nur deshalb notwendig, weil er zu gesammelt zusammenfassender Verarbeitung der Vorlesungen und Übungen, zur selbständigen Ergänzung durch kritisches Literaturstudium und auch zur Entspannung Zeit braucht. Für fast alle Studienzweige erfordert die richtige akademische Ausbildung auch Reisen und Auslandsaufenthalte (für Juristen, Philologen, Kunsthistoriker ebenso wie für Techniker und Volkswirte), und diese können nur ergiebig sein bei genügender Dauer. Für die Lehrkräfte sind die Ferien fast die einzige Zeit, die sie, frei von Vorlesungen, Verwaltungs- und Prüfungsgeschäften der produktiven Forschung, der literarischen Produktion und der Teilnahme am wissenschaftlichen Gedankenaustausch (der Fachkongresse) widmen können. Die für Deutschlands Hochschulen so kennzeichnende und segensreiche Verbindung von Forschung und Lehre sowie die deutsche Auffassung der akademischen Freiheit der Studenten fordern größere Zeitstrecken, in denen der tägliche Betrieb nicht — wie es im Semester bei fast allen Zweigen der Fall ist — die ganze Kraft absorbiert.

Die Frage nach der Einteilung des Schuljahres läßt sich also zusammenfassend dahin beantworten: Der Aufbau der Schularbeit selbst, der natür-

liche Gang der Arbeitskurve, erziehliche Rücksichten, hygienische Überlegungen und die Aufgaben der Schulverwaltung fordern ein Schuljahr, dessen Beginn im Herbst (etwa in der Mitte des Monats September) angesetzt wird, dessen annähernd gleiche Trimester durch die christlichen Feste Weihnachten und Ostern eingefaßt werden, dessen Schluß (Mitte Juli) vor der Sommerhitze liegt.

5. Zur Ergänzung der grundsätzlichen Erwägungen soll die Auseinandersetzung mit Einwänden und die Besprechung von Einzelerfahrungen dienen, von denen aus in der öffentlichen Diskussion oft die ganze Frage behandelt wird. Eltern und Lehrer behaupten mitunter, man müsse die Wirkung dieser oder jener Schuljahrseinteilung und Ferienordnung am unterrichtlichen Erfolg geradezu objektiv abmessen können. Es ist nicht ausgeschlossen, daß ein Wechsel des Schuljahrs dem einen Kind gut tut, das andere stört, namentlich in der Umstellungszeit. Aber aus solchen im Einzelfall nicht ausgeschlossenen Wirkungen auf die Wahrscheinlichkeit derselben auch nur für den Durchschnitt zu schließen, ist unzulässig. Ich gebe zu (und werde das noch ausdrücklich behandeln), daß die individuelle Arbeitskurve unter Umständen mit gar keiner der möglichen schematischen Ordnungen sich deckt. Sieht man auf die Masse der Erfahrungen und die Breite der Norm, so darf man sagen, daß sowohl die geistige Arbeitsfähigkeit wie die schulisch wichtige mehr rezeptive Lernlust, die Aufnahmewilligkeit und Arbeitsbereitschaft in den Herbstmonaten größer sind, also ebenso die Erfolgschance des Unterrichts. Im übrigen ist die Beurteilung des Erfolges dieser oder jener Schuljahrseinteilung und Ferienordnung deshalb schwierig, weil in beiden die mit der Anpassung sich ergebenden Antriebe vorhanden sein können und nun also zum Vergleich solche Jahrgänge herangezogen werden müssen, von denen die einen ausschließlich in der einen, die anderen in der zweiten Zeitgestalt ihren Unterricht genossen haben. Die Vergleichbarkeit wird aber hier durch die nicht immer auszuschließende Möglichkeit einer natürlichen Leistungsungleichheit der Jahrgänge beeinträchtigt. Soweit die bekannten Klagen über den Rückgang der Schulleistungen (der Volksschulen, Mittelschulen und Hochschulen) überhaupt richtig sind, und nicht nur scheinbar, weil auf einem Wechsel des Maßstabes beruhend, darf man doch nicht ohne weiteres die seit 1920 bestehende neue Schuljahrordnung verantwortlich machen. Es ist zu bedenken, daß die Schülergenerationen unter den Nachwirkungen des Krieges, ungenügender und unzweckmäßiger Ernährung, aufregender und ablenkender Zeitereignisse, atmosphärisch gewordener Zerstreuungssucht stehen. Jedenfalls wäre die neue Einteilung nur als ein Moment in dem bis heute nicht analysierten Ursachenkomplex für den Leistungsrückgang zu betrachten. Überdies steht dem Rückgang auf bestimmten Gebieten aber in gewissen Hinsichten doch auch manche erfreuliche Steigerung gegenüber. Wenn die heute älteren Generationen vielfach finden, daß die Jugend nicht mehr so viel lerne und könne wie angeblich sie in ihrer

Jugend lernen und können mußten, so fürchte ich, daß derartige Urteile zu den schwer vermeidlichen Selbsttäuschungen gehören, die aus der Verkennung der ganzen Lage und der in ihr enthaltenen Ansprüche resultieren. Jedenfalls die Jugend meiner Generation lag in einer Zeit, in der wir auf die damaligen Konzentrationsfächer unseres Gymnasiums Kraft und Interesse verwenden konnten, die der heutigen Jugend durch einen beträchtlich stoffreicher gewordenen offiziellen Lehrplan für anderes entzogen wird. Wenn ein Vater etwa feststellt, daß sein Sohn weniger gut Lateinisch kann als er im gleichen Alter, soll man erst fragen, ob der Sohn nicht mehr Mathematik, Physik, Biologie oder Volkswirtschaftliches kann und versteht, als der Vater je in seiner ganzen Schulzeit gehört hat — ehe man das generelle Urteil vom Rückgang der Schulleistungen mitspricht.

Wenn man gegen den Herbstbeginn vor allem deshalb eingenommen ist, weil in seinem Gefolge die Versetzungs-, Schluß- und Reifeprüfungen in den Frühsommer fallen, in denen geringe Schulfreude auch nach meiner Meinung die Regel zu sein pflegt, so möchte ich eine Tatsache zu bedenken geben, die jedenfalls nach den bayerischen ärztlichen und schulärztlichen Befunden feststeht: Die Zahl der Abiturienten, die durch Krankheit oder Übermüdung während der Prüfungstage selbst noch Hindernisse erfahren, ist jedenfalls bei der Reifeprüfung im Frühjahr größer als seinerzeit im Juni/Juli. Sicher bedeutet die Reifeprüfung im Sommertrimester noch einen steilen, aber auch einen kurz dauernden Anstieg der schulischen Anforderungen. Aber wie angeführt, ist doch nicht das Resultat der Reifeprüfung allein für die Reifeerklärung entscheidend, und überdies sind die Schüler der Oberklassen in einem Alter und einer Verfassung, in der man diese kurz dauernde Spannung aus erzieherischen Gründen verlangen kann. Die Schulerziehung soll erreichen, daß ein junger Mann einmal auch die Sammlung und Selbstbeherrschung fertig bringt, die eine wichtige Aufgabe verlangt. Er kann sich ja auch in seinem späteren beruflichen Leben die Zeiten nicht aussuchen, an denen der Einsatz seiner Kraft verlangt ist. Die Reifeprüfung im Frühjahr liegt zweifellos in der ungünstigsten Periode, einer solchen der allgemeinen Erschöpfung und Anfälligkeit; die Reifeprüfung am Ende des Sommertrimesters liegt mindestens in der Periode der körperlichen Frische.

6. Ich bin in meinen Überlegungen zunächst von der Frage nach der Lage der großen Ferien ausgegangen, habe von daher die Konsequenzen für die Festsetzung des Schuljahranfangs gezogen und mich mit einigen Einwänden gegen den einheitlichen Herbstbeginn auseinandergesetzt. Das ist freilich keine vollständige Erörterung der Ferienordnung; eine solche wird zunächst auf den immanenten Ermüdungsgang des Schuljahres selbst im Zusammenhang mit der oben erörterten natürlichen Energiekurve Rücksicht nehmen müssen, darüber hinaus aber den Sinn von Ferien und Urlaubszeiten im neuzeitlichen Leben nach allen, nicht nur den geisteshygienischen Seiten zu betrachten haben. Noch stärker als bei der Frage nach dem

zweckmäßigen Zeitpunkt des Schuljahrbeginns fallen für eine ideale Lösung der Frage nach Gesamtdauer, Verteilung und Einzeldauer der Ferienstücke, die übrigen Bedürfnisse der Hauptentwicklungsabschnitte ins Gewicht. Streng genommen müßte auch bei gleichem Beginn des Schuljahres die Verteilung von Arbeits- und Freizeiten im Zusammenhang mit dem Rhythmus des Wachstums sowie den erzieherisch heiklen Trotzperioden gesondert durchgeführt werden für das erste Volksschuljahr, für die Periode der zweiten Fülle (bis etwa zum 11. Lebensjahr), für die Vorpubertät, für den Abschnitt des forcierten Längenwachstums und der körperlichen Reifung und für die obersten Stufen des Jugendalters (des 18. und 19. Lebensjahres). Die Schulfähigkeit ist bei den Neulingen im Durchschnitt gering, jedenfalls bedeutet die zusammenhängende, willkürliche Aufmerksamkeit in geschlossenen Räumen und die Einfügung in den Klassenverband eine starke Belastung, dazu kommt die Infektionsgefahr der Schulwege und der Masse. Das erste Schuljahr sollte streng genommen seine Unterrichts- und Freizeiten für sich regeln dürfen, um die Überführung in den Schulbetrieb nach Möglichkeit zu entgiften.

Bis zum 11. Lebensjahr sind die Schüler im allgemeinen dann gleichförmiger in ihren Arbeits- und Ermüdungsverhältnissen; was die unvollkommene Kraft nicht mehr leisten kann, wird durch eine rasche Erholungsfähigkeit ausgeglichen. Man könnte also die Grundschulklassen (nach der ersten) einheitlich behandeln, mit größerem und gleichmäßigerem Arbeitsanspruch.

In der Vorpubertät pflegen die Gesundheits- und Kraftverhältnisse am labilsten zu sein; das Durchschnittsbild ist ein Gemisch von Kraftexzessen und reizbarer Schwäche; jedenfalls bedeutet der ungefestigte gesundheitliche Gesamthabitus eine Aufforderung zur Schonung und zu einem genügenden, wohlverteilten Maß von Ferien. Erst nach dem 17. Lebensjahr darf man im allgemeinen eine Festigung der körperlichen Entwicklung voraussetzen, die durch Schul- und Berufsanforderungen (wie die Arbeiten von Kölsch und Fürst beweisen) nicht mehr so leicht gestört wird. Die ideale Ordnung der Pausen- und Ferienzeitverteilung müßte diesen Entwicklungsschwankungen Rechnung tragen. Die Folge wäre ein ganz verschiedenes Verhältnis der Schul- und Ferientage für die 6-, die 8—11jährigen, die 12—13- und 17—19jährigen, also eine Ungleichheit des Schuljahres, die erheblich größer sein müßte als die früher übliche. Eine solche Ungleichheit will man gerade vermeiden; dann bleibt nichts übrig, als bei der schließlichen Festsetzung der Gesamtdauer und Verteilung der Ferien von den Altersjahrgängen auszugehen, die am meisten durch die Schule strapaziert werden, d. h. von der Unter- und Mittelstufe der Schulen. Auf diese Weise wird es den Schülern der Oberstufe der 9klassigen Lehranstalten ferienmäßig etwas besser gehen als sie nötig haben, aber es wird wenigstens eine Schädigung der jüngeren vermieden.

Die heutige Gesamtdauer der Ferien (85 Tage) erscheint für die Unter- und Mittelstufen keinesfalls zu groß, sondern zu klein. Bei einer Belastung, die man als „Schüler-Sechsstundentag" bezeichnet hat (F. E. Otto Schultze)[1], ist die in größeren Abständen nötige Erholung ruhig um einige Tage länger anzusetzen. Es ist ferner zu bedenken, daß viele Kulturländer zum Teil erheblich längere Ferien haben, daß auch wir früher zwischen 95 und 100 Ferientage kannten, wie heute noch Österreich. Eine geringe Vermehrung der Ferientage gestattet, die einzelnen Gruppen so ausgiebig zu halten, daß der volle Erholungswert erreicht wird; denn darüber ist kein Zweifel möglich, daß kurzdauernde Ferien zwar einen gewissen Anregungswert besitzen, aber die eigentliche Entspannung und Erholung nur mit ihrer Dauer wächst, die auch die verborgeneren Ermüdungswirkungen der gesamten Schuleinstellung zu beseitigen und die Verkrampfung zu lösen vermag, die mit der länger anhaltenden, zielgerichteten Schularbeit innerlich verbunden ist und ihren angreifendsten Faktor bildet. Sicherlich muß unsere Jugend viel lernen, aber sie wird den Anforderungen um so leichter entsprechen können, wenn ihre nervöse Kapazität durch eine gute Ferienpolitik reguliert wird und wenn überdies die methodische Schularbeit von manchem noch immer mitgeschleppten Ballast entlastet wird. Der Vorsprung, den z. B. die skandinavische Jugend, manche Teile der englischen und amerikanischen vor der unseren haben, beruht zum großen Teil darauf, daß sie gesundheitlich weniger strapaziert und vor allem nicht so von der Schularbeit besessen sind, wie es bei uns üblich ist. Wenn wir die Wissenskultur nicht so ausschließlich der Kultur des Könnens und Seins vorordnen, dürfte der Vorteil im ganzen größer sein; denn schließlich ist das Ideal enzyklopädistischer Vollständigkeit auch in der elementaren Bildung nicht nur unerreichbarer als je, sondern auch weniger wünschenswert, als die sichere Grundlegung einer Bildung, die sich dann selbständig und selbsttätig weiter zu entwickeln vermag.

Wenn im folgenden von einer etwas größeren Zahl der Ferientage im ganzen ausgegangen wird, so sind dafür sowohl die Erfahrungen der Schularbeit selbst, die Rücksicht auf Schüler und Lehrer maßgebend, wie auf eine große zeitgenössische Bewegung, die auch der schon im Arbeitsverhältnis stehenden Jugend ein bestimmtes Maß von Freizeit (am Tag, in der Woche, im Jahr) sichern will, um den Untergang des Menschentums im Menschensklaventum zu vermeiden. Es wäre unbillig, die Jugend in der Schulausbildung schlechter und anders zu stellen als die Jugend in der Berufsausbildung.

Daß die heutige Ferienordnung nicht genügend ist, dafür soll wenigstens ein Symptom verraten werden. In der Volksschule und Hilfsschule helfen sich die Lehrer vielfach damit, daß sie (bei dem enorm langen Wintersemester) im November einige Zeit der Entlastung schaffen, indem sie nichts

[1] Vgl. dazu Otto Schultze: Der Schülersechsstundentag.

Neues durchnehmen, sondern wiederholen; auch von den Unter- und Mittelstufen höherer Lehranstalten werden ähnliche Auswege von einsichtigen und auf ihre Schüler bedachten Lehrern gegangen. Wenn genügend lange Ferien eine bessere Ausnützung der Arbeitszeit gestatten, ist der Schaden, der von einer Verlängerung der Ferien befürchtet werden könnte, nicht groß. Denn — darauf hatte ich schon hingewiesen — die Schule leistet ja nicht das Ganze der Erziehung, und wenn andere Erziehungsmächte auch eine Möglichkeit der Auswirkung gewinnen oder behalten, ist das für die Erziehung vorteilhafter als die radikale Verschulung des gesamten Kinder- und Jugendlebens.

Man betrachtet die Ferien zunächst als eine Frage der körperlichen und geistigen Gesundheitspflege und stellt so den Erholungswert derselben an die Spitze aller Überlegungen, die man für Gesamtdauer, Einzeldauer und Verteilung anstellt. Geschichtlich ist allerdings der Ursprung schulfreier Tage und Zeiten nicht immer hygienische Erwägung und Absicht gewesen, noch weniger eine speziell der Körperbildung geltende Zielstellung, aber man darf annehmen, daß der Erholungswert mehr und mehr in den Vordergrund gedrängt wurde, namentlich im Zusammenhang mit der Verbreitung städtischer Siedlungsform, der Ausdehnung der Schulzeiten und der Massenhaftigkeit des Schulbetriebs. Der Erholungswert schulfreier Tage und Zeiten ist gleichermaßen für den Erzieher und Lehrer wie für den Zögling und Schüler zu betonen. Für die im körperlichen und geistigen Aufbau begriffene Jugend darf man ihn unbedingt als hohe Notwendigkeit bejahen.

Die Notwendigkeit der Erholung ist für die einzelnen Altersstufen noch etwas verschieden motiviert, für das Klein- und Spielkind anders als für die Schüler der Unterstufen, aber für den Pubeszenten der Mittelstufen schließlich nicht weniger vordringlich. Man kann höchstens einräumen, daß gegen Ende der Reifejahre (für die 17—20jährigen) ein anderer Maßstab möglich wäre als für Kinder und Jugendliche. Gleichwohl wird man (dies mit Rücksicht auf die Familie und auf parallele Bewegungen der gleichaltrigen Jugend, die nicht mehr im Schulverhältnis steht) eine Staffelung der Feriendauer nach Altersstufen und Schulgattungen nicht empfehlen können.

Die Ferien haben aber nicht nur einen Erholungswert, sie haben auch einen Bildungssinn, einen Erziehungswert, die Schule pausiert, nicht aber die Erziehung. Die Ferien erscheinen somit als eine im ganzen der Erziehung nötige Zeit, in der andere als schulische Erziehungsfaktoren zur angemessenen Auswirkung kommen können. Einmal braucht jede Erziehungswirkung eine Zeit, in der sie sich festigt, bewährt, angewendet und so erst zutiefst angeeignet wird. In den Ferien hat der Schüler Gelegenheit, in relativer Selbständigkeit übend anzuwenden, was die Schule ihn gelehrt und wozu sie ihn gewöhnt hat; er ist aus der unmittelbaren Aufsicht, Führung, gängelnden Unterstützung entlassen und soll zeigen, ob er selbständig gehen

kann. Sodann ist keine Schule in der Lage, in ihren auf Durchschnittsbedürfnisse berechneten Lehrplänen allen individuellen Interessen dienlich zu werden; es ist aber gar nicht gesagt, daß nur die schulisch gepflegten Dinge dem Menschen selbst schon für sein äußerliches Fortkommen förderlich sind, manches Lebensschicksal und mancher Beruf ist auf Dinge aufgebaut, die vom Standpunkt der Schule aus Allotria, Liebhabereien sind; noch weniger ist die persönlich bildende Wirkung auf die schulischen Zusammenhänge beschränkt. Während des Schuljahres hat der Schüler nicht Zeit, Freiheit, Kraft genug, um sich den eigenen Interessen gesammelt und vertieft hinzugeben, manchmal wird es von der Schule nicht einmal gewünscht und gern gesehen, manchmal auch von einem ängstlichen Elternhaus eingeschränkt. Jedenfalls ist der Schüler unter dem Schuljahr nie ganz vom Druck frei, denn auch diejenigen, die spielend mitkommen, spüren den Apell, noch besseres zu leisten und werden dadurch von der sachlichen Versenkung in schulfernere Interessen abgehalten, und der Durchschnitt braucht alle Kraft, um das Ziel in einer erträglichen Form, nicht bloß „zur Not" zu erreichen. So sind die Ferien nicht nur als Zeit der Bewährung, sondern auch als solche der Selbstbildung pädagogisch berechtigt und wertvoll. Wird man bei jüngeren Schülern den Erholungswert überordnen, so besteht bei älteren ohnehin die Neigung, die Ferien für ihre Liebhabereien durchaus anständig, bildungsmäßig auszuwerten, so daß die Gleichheit der Dauer für alle Altersstufen durch den sinngemäß verschiedenen Gebrauch gerechtfertigt erscheint. Der Erziehungssinn der Ferien ist aber mit den bisher betrachteten Momenten nicht erschöpft, ja es scheint ein wesentliches Stück zu fehlen. Die Kinder und Jugendlichen werden nicht nur durch die Schule erzogen, sondern zuletzt durch das Elternhaus. Ich verkenne nicht, daß die reale Erziehungswirkung der Familie sehr ungleich geworden ist, aber wir sollen die Möglichkeiten derselben durch die rationelle Gestaltung des Schuljahres nicht noch weiter beschneiden. Gerade im Interesse des Elternhauses und seiner Erziehungsarbeit scheint eine zweckmäßige Dauer und Lage der Ferien vordringlich. Zusammenhängende Ferien, die so gelegt sind, daß auch beruflich tätige Väter und Mütter größere Muße haben, sind für die Vertiefung des elterlichen Erziehungseinflusses wünschenswert, denn der Ertrag pädagogischer Maßnahmen hängt größtenteils von der ungestörten Konstanz ihres Einflusses ab. Nach vielen Zeugnissen ist auch heute noch die Gewohnheit der Kinderstube und die Atmosphäre des Elternhauses besonders für die Charakterformung der erwachsenden Geschlechter wichtiger als die Kunstform der Schule. Berücksichtigt man den Bildungssinn der Ferien, so wird man zu dem Ergebnisse kommen, daß größere Ferien zu den Zeiten, in denen nach Brauch und Sitte die Familie ihres Zusammenhalts besonders innewird und ihre Kräfte entfaltet, richtig sind, also an den großen christlichen Festzeiten Weihnachten und Ostern und in den Urlaubswochen, die für viele Berufe doch in der heißen Jahreszeit liegen.

Diese Zeiten umschließen überdies die besten Möglichkeiten für die körperliche Ertüchtigung durch Wanderung, Wasser- und Wintersport und andere — nicht nur modische — Erholungs- und Spielformen.

Eine geringe Vermehrung der Ferien auch im Interesse der Lehrerschaft ist erforderlich, die heute (namentlich im Mittelschuldienst) durch eine bedeutende Steigerung ihres Wochenstundenmaßes körperlich und stimmlich stark strapaziert wird und infolge der vermehrten Schultätigkeit während des Jahres nur sehr wenig Muße zur Fortbildung besitzt. 8 Wochen große Ferien stellen das beste Maß der Erholungsfürsorge dar; soweit (was vor allem für die Volksschule gilt) die Familie nicht in der Lage wäre, so lange Ferien gedeihlich auszunützen, greifen ja überall schon heute bei kürzerer Dauer Ferienhorte, Ferienkolonien usw. ein. Bei den jüngsten Kindern geht durch die vorgesehene lange Dauer manches von der Anregungswirkung der vorhergehenden Schulzeit verloren. Aber wir können eben nicht Schuljahr und Ferienordnung sozusagen für jeden Altersjahrgang individualisieren. Gestaffelte Ferien sind theoretisch die beste Lösung, aber die Schwierigkeiten für Elternhaus, Schulverwaltung und Wirtschaft wären so groß, daß man auf diese ideale Lösung zweckmäßig verzichtet. Ausgiebige Sommerferien sind sowohl für die Schüler, die Schulverwaltungsgeschäfte wie für die Fortbildung der Lehrerschaft aller Fächer (Ferien- und Studienkurse, Auslandsreisen, heute für manche Disziplin auch schon nach Amerika, dem vorderen Orient) und das Vereinsleben empfehlenswert.

Auf Grund der vorstehenden Überlegungen kommt man zu dem Schluß: Die zweckmäßigste einheitliche Gestaltung des Schuljahres und der Ferien ist folgende: Beginn 15. September, Weihnachsferien vom 22. Dezember bis mit 7. Januar, Osterferien wie jetzt, vom Freitag vor dem Palmsonntag bis einschließlich Montag nach dem weißen Sonntag, Schluß des Schuljahres 15. Juli. Die großen Ferien liegen am Ende zwischen je 2 Schuljahren; ihre Dauer beträgt 8 Wochen.

7. Daß dieser Vorschlag sich mit der alten bayerischen Studienjahrseinteilung und Ferienordnung eng berührt, wird mir hoffentlich nicht im Sinne eines politischen Partikularismus ausgelegt werden. Sollte die Lebensklugheit nur nördlich der Mainlinie beheimatet sein? Wäre es sinnvoll, eine dem Zweck von Schule und Erholung gleich entsprechende Regelung nur deshalb mißtrauisch zu betrachten oder abzulehnen, weil der durch Geschichte, Landschaft und Temperament etwas begünstigtere Süden und Südosten Deutschlands, der freilich in der heutigen Konstellation an Einfluß eingebüßt hat, diese entsprechende und natürlichere Regelung von sich aus schon entwickelt hat? Ich meine, Schulfragen soll man zunächst nach dem engsten Bedürfnis und um ihrer selbst willen durchdenken, aber nicht von vornherein zur Gelegenheit des Bekenntnisses für und gegen den Unitarismus machen. Im übrigen betone ich noch einmal, daß der skizzierte Vorschlag ausdrücklich die Vereinheitlichung des Schuljahrs bejaht, nur eben auf

der Basis einer Tradition, die für den Norden Deutschlands gewisse Umstellungen verlangt.

An sich, ich stelle das ausdrücklich fest, werden sich die Schulgattungen bemühen, ihre Jahres- und Gesamtziele in jeder ihnen auferlegten Zeitanordnung zu erreichen; an sich bleiben auch mit einer einheitlichen Regelung im Einzelfall Unbequemlichkeiten verbunden, nur weniger als bei verschiedenem Beginn und verschieden langen Ferien für Volksschulen einerseits, Studienschulen andererseits. Die Einheitlichkeit ist geeignet, ein in weiten Bevölkerungskreisen vorhandenes oder mögliches Gefühl der Benachteiligung hintanzuhalten. Mit Rücksicht auf den Übergang zur Studien- und namentlich zur Aufbauschule könnte dieses Gefühl dann entstehen, wenn bei einem Schluß des Volksschuljahrs im Frühling und der Aufnahme in die Studienschule im Herbst ein Zeitverlust für die Kinder und damit ihre „Überalterung" um ein halbes Jahr einträte. Es könnte aber auch entstehen, wenn allein die ländliche Volksschule zur grundlegenden Norm gemacht würde und Studienschule bzw. Hochschule sich zwangsläufig nach ihr richten müßten. Ich glaube gezeigt zu haben, daß ein Herbstbeginn des Volksschuljahres für die Einschulung der ABC-Schützen durchaus vorteilhaft ist und daß für die aus der Volksschule in das Wirtschaftsleben übertretenden Schüler höchstens bei den Gruppen, die in die landwirtschaftliche Arbeit oder in Sommer-Saisongewerbe streben, einige Monate Beschäftigungslosigkeit entstehen, heute überdies durch die Pflichtfortbildungs- und Berufsschulen bedeutend gemindert. Es wäre möglich, diese Nachteile noch weiter abzuschwächen, wenn in reinen Landschulen die Schüler der 8. Klasse schon im letzten Drittel des letzten Schuljahres in Fällen, in denen das Unterkommen in der Arbeit davon abhängt, Erleichterung im Schulbesuch gewährt wird, dieselben Erleichterungen, die inoffiziell die Landbevölkerung schon immer in Anspruch genommen hat.

* *

Schreibfurcht und Schreibkrampf in der Schule.

Ein Beitrag zu den Schreibstörungen im Kindesalter.

Von Alois Legrün.

Ich konnte von vielen Erwachsenen das Eingeständnis vernehmen, daß es ihnen höchst unangenehm sei, wenn ihnen jemand beim Schreiben zusehe. Aber auch bei Kindern kann man zuweilen bemerken, daß sie — beim Schreiben beobachtet — in verschiedener Weise und in verschieden starkem Grade beunruhigt werden. Manche erröten bloß, bei anderen kommt es zu Schweißausbrüchen, bei wieder anderen stellen sich Verschreibungen (Schreibfehler) usw. ein, wenn der Lehrer in ihre Nähe kommt.

Ich bezeichne die durch Beobachtetfühlen hervorgerufene Störbarkeit der Gemütslage des Schreibers als „Schreibfurcht".

Über die Ursachen dieser Erscheinung geben einzelne Stellen der psychoanalytischen Fachliteratur Aufschluß.

Trotzdem ich im Laufe der Jahre zahlreiche Fälle von Schreibfurcht beobachten konnte, besitze ich doch kein geeignetes Material zur einwandfreien Aufhellung der Tatsache, daß und in welcher Weise das Schriftbild eines Schülers durch das Hinzutreten des Lehrers gestört wird. Man denkt eben im Augenblick des Vorkommens nicht immer daran, sich das Material in Verwahrung zu nehmen. Vielleicht regen diese Zeilen zur Einsendung entsprechender Schriftproben mit hinweisender Legende an.

Am Ende des Schuljahres 1920/21 erhielt ich von einem Volksschullehrer[1] das Sprachheft und Schriftproben eines Schülers der zweiten Schulstufe zugesandt. Daraus sei ein Ausschnitt wiedergegeben. (Abb. 1.)

In dem beigeschlossenen Bericht des Klassenlehrers heißt es: „Das Kind ist sehr geängstigt und hat mir in der 1. Klasse (1. Schulstufe) nur dann geschrieben, wenn ich ihm den Rücken gezeigt und mich mit anderen Schülern beschäftigt habe. Stellte ich mich einmal direkt zu ihm verlangend hin, so war es nicht imstande, auch nur den Federstiel zu halten. Ein furchtbares Zittern war die scheinbare Ursache. — Äußerlich fällt der Schüler durch seine Kopfform auf, die vom Schularzt als Steilkopf bezeichnet wurde. Der Junge ist ein lediges Kind und bei der Großmutter in Pflege, die ihm nichts schenkt, wenn er etwas angestellt hat."

Aus dem Bericht geht das Gestörtwerden (die Irritierbarkeit) durch das Beobachtetwerden deutlich hervor, ein Gestörtwerden, das sich bis zur Unfähigkeit, das Schreibgerät zu halten, und bis zu einem furchtbaren Zittern (vom Lehrer verzeihlicherweise als Ursache angesehen) steigerte.

Wir haben es hier also mit einem schweren Grade von Schreibfurcht zu tun. Der wiedergegebene Schriftausschnitt zeigt denn auch in der Unruhe der Schriftlage, im Wechsel des durchschnittlich großen Schreibdruckes, in den Verschreibungen, Durchstreichungen, Verkritzelungen und im Nichteinhalten der vorgedruckten Hilfslinien ein im höchsten Maße gestörtes Schriftbild und läßt den Schluß auf einen gestörten Verlauf des Schreibaktes zu. In dem mir vorliegenden Hefte weisen die meisten Schriftseiten diesen gestörten Eindruck auf, sofern die Schrift in das vorgedruckte Vierlinieniensystem geschrieben wurde. Wo diese Hilfslinien nicht beachtet, wo sie also nur als Führungs- und nicht als Begrenzungslinien benutzt wurden, dort wurde die Schrift (infolge ihrer kleineren Ausdehnung?) etwas besser, ohne daß der senile Charakter schwindet. Aus dem Material geht nicht hervor, welche Stellen durch das Beobachtetwerden seitens des Lehrers besonders gestört wurden.

Der nachfolgende Ausschnitt aus einem verhältnismäßig prächtig geschriebenen Folioblatt desselben Schülers vom Ende des betreffenden Schuljahres zeigt außer dem Bemühen des Kindes den seelischen Urgrund, auf dem die Schreibfurcht erwächst: nervöse, störbare Schrift. (Abb. 2.)

[1] Herrn L. Franz Kopsa, Wien, dem für seine Mühewaltung hiermit gedankt sei.

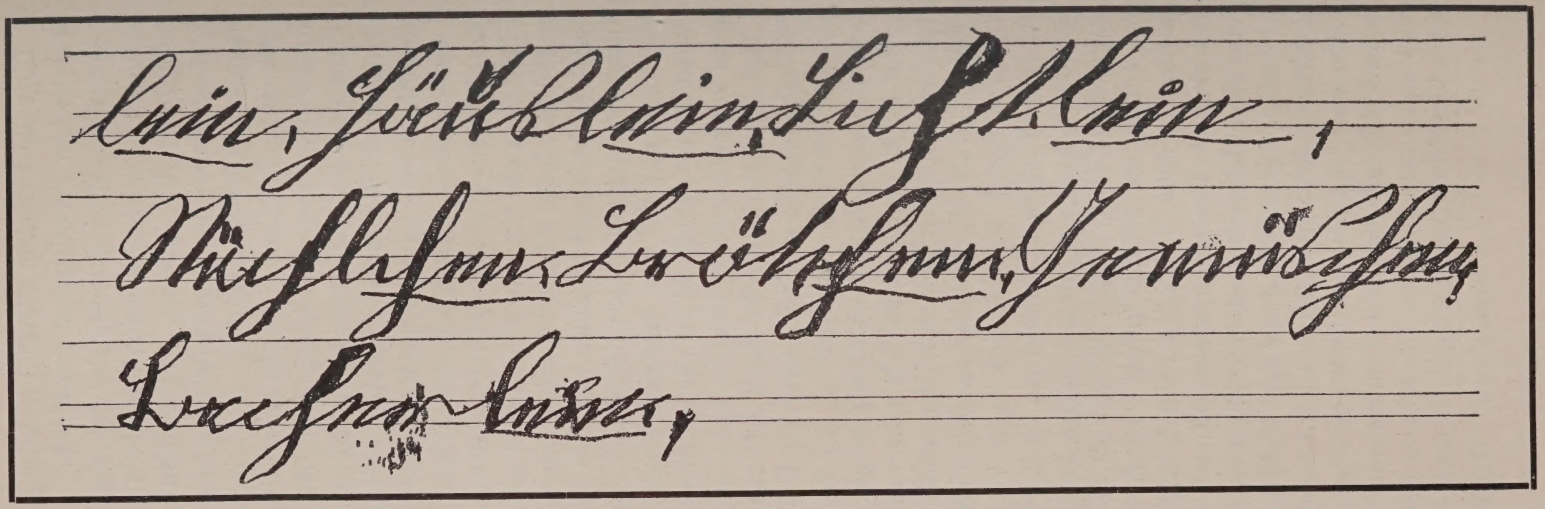


Abb. 1

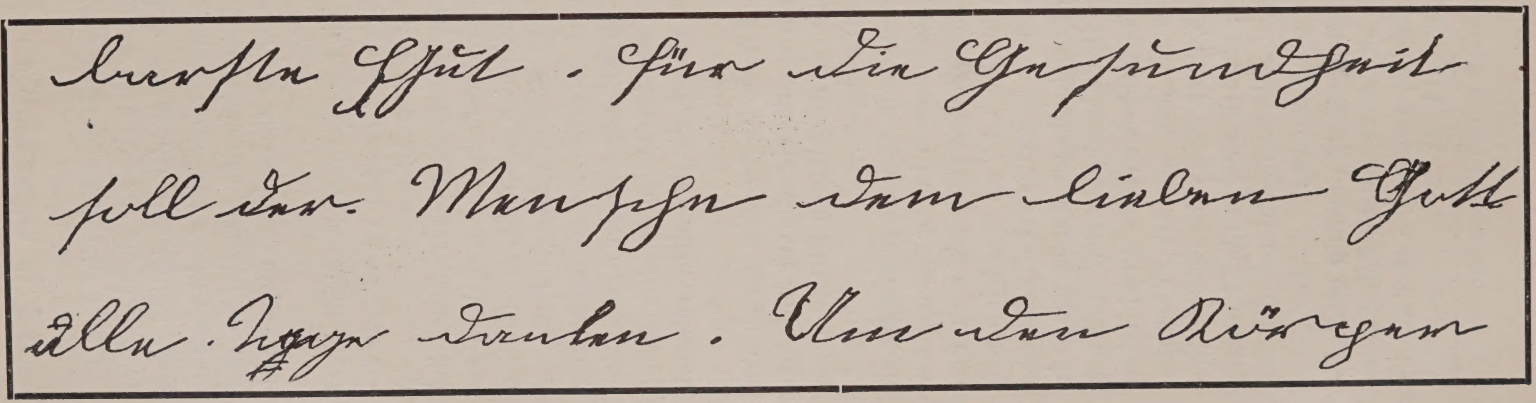


Abb. 2

Hatten wir es im vorliegend beschriebenen Falle mit einem Grade von Schreibfurcht zu tun, bei dem wohl auch die Schrift, in der Hauptsache aber die Schreibumstände gestört waren, so soll aus der folgenden Wiedergabe die im schwersten Grad beeinträchtigte Schrift eines 14jährigen mit Schreibfurcht behafteten Schülers gezeigt werden. Auch er, der noch am Beginn des betreffenden Schuljahres ganz leserlich schreiben konnte (wovon ich leider keine Probe mehr besitze), wurde durch das Beobachtetwerden beunruhigt.[1]

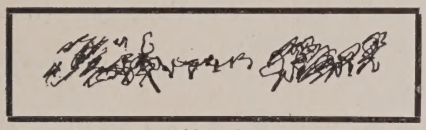


Abb. 3.

Dieses Beunruhigtwerden durch Beobachtetwerden verwandelte sich nach und nach — und das scheint mir der oder wenigstens ein Übergang von der einfachen Schreibfurcht zu dem fürchterlichen Schreibkrampf zu sein — in ein Beunruhigtsein[2]. Schon der bloße Gedanke an Schreibenmüssen löste die Verfassung des Beunruhigtwerdens aus und führte auch in Fällen, bei denen das Beobachtetwerden fehlte, zu kaum glaublichen Aufregungszuständen. Die in die Hand genommene Schreibfeder entfachte lebhaftes Zittern der schreibenden Gliedmaßen. Die Herrschaft über die Feder wurde mit großer Willensanstrengung zu erlangen versucht, als deren Folge und als Auswirkung der Angstzustände sich hochgradige Schweißabsonderung im Gesicht zeigte. Über den Zustand der Muskulatur dieses Knaben während des Schreibens ist mir nichts mehr erinnerlich.

Wahrscheinlich gehört der krampfartige Zustand der Schreibmuskeln zu dem klinischen Bilde des echten Schreibkrampfes, wenngleich ich geneigt bin, den zuletzt beschriebenen Fall auch schon als schreibkrampfähnlich zu bezeichnen. Wenigstens gehen die in der Literatur verstreuten Hinweise auf die Erscheinungen des Schreibkrampfes meist nur auf die physiologische Seite[3] des Zustandes ein und geben dementsprechende Ratschläge.

Die neuere Literatur legt das Schwergewicht auf Behandlung der nervösen Grundlage der mit den in Rede stehenden Schreibstörungen Behafteten. In diese Richtung weist auch der mir persönlich bekannt gewordene Fall eines

[1] Aus A. Legrün, „Die Schülerschrift in zeitgemäßer Beurteilung“ (Wien 1922, Deutscher Verlag für Jugend und Volk). Die wiedergegebenen Schriftzüge machte der Schüler auf meine Aufforderung in meinem Handkataloge, also im Zustande des Beobachtetwerdens. Abb. 3 bedeutet den Namen des Schülers (Böhm Karl).

[2] Eine an Schreibfurcht leidende Lehrerin, die die Entstehung dieses Zustandes auf den Umstand zurückführt, daß ihr einmal jemand bei der Unterfertigung eines Schulzeugnisses zusah (wenigstens leidet sie seit diesem Zeitpunkt an Schreibfurcht), teilt mir mit, daß sie manchmal gutes, manchmal schlechtes Schreibgefühl habe.

[3] Beispielsweise wird der Schreibkrampf als Folge der Ermüdung der bei der Führung der Feder beschäftigten Muskeln angesehen.

älteren Beamten, der 35 Jahre an Schreibkrampf litt und vor kurzem durch Magneto-Therapie geheilt worden ist.

Wenngleich nach Ziehen eigentlicher Schreibkrampf nur in seltenen Fällen vor dem 20. Lebensjahr auftritt, „verdient die Krankheit die volle Beobachtung der Pädagogen", „da die ersten Anfänge nicht selten weit zurück liegen und bis in die Schulzeit zu verfolgen sind".

Literatur.

Guttmann, Dr. V., „Spezielle Diagnostik und Therapie" (Wiesbaden 1911, J. F. Bergmann), S. 62 „Beschäftigungsneurosen".

Pfister, Dr. Oskar, „Die psychoanalytische Methode" (Leipzig 1921, Julius Klinkhardt). Enthält mehrfache Hinweise.

Noethe, Dr., „Zur Kasuistik und Behandlung des Schreibkrampfes" in der „Deutschen medizinischen Wochenschrift" 29/1912.

Williams, „Schreibkrampf" in „Jahrbuch f. Neurol. und Psychiatrie", Bd. XVI, 1912, S. 892.

Freitag, Albert, „Zur Psychologie und Therapie der funktionellen Schreibstörungen, besonders über Schreibkrampf" im „Archiv für Psychiatrie nnd Nervenheilkunde", Bd. 63, Heft 2 und 3; 1921.

Ziehen, Th., „Schreibkrampf" in Reins „Enzyklopäd. Handbuch".

Stekel, Dr. Wilhelm, „Nervöse Angstzustände und ihre Behandlung", Wien 1924, Urban und Schwarzenberg. S. 262—264, 513—516.

Jokl, Dr. Rob. H., „Zur Psychogenese des Schreibkrampfes" in „Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse", VIII/2, 1922. Wien.

Mißriegler, Dr. A., „Schreibstörungen" im „Neuen Wiener Journal" vom 20. 1. 1924.

* *

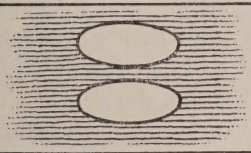
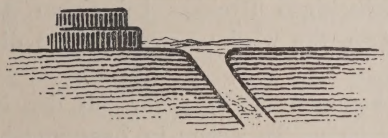
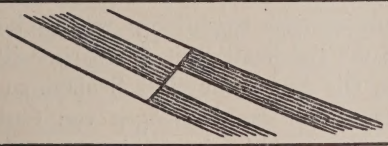
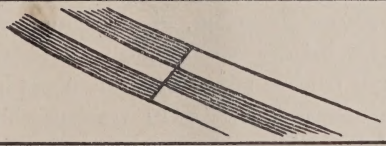
Verlagerungen bei der Auffassung optischer Gestalten im geographischen Anschauungsbilde.

Von Bernhard Grahmann.

Bei der Auffassung optischer Gestalten,[1] in unserem Falle von Landschaftsbildern, treten Verlagerungen von Teilen und Gliedern im subjektiven Auffassungsbild hervor, die von besonderer Bedeutung sind, weil sie uns einen Einblick in das Wesen des Auffassungsvorganges ermöglichen. Doch lassen sich solche Verlagerungen meist nur feststellen, wenn es gelingt, den Auffassungsvorgang von Anfang an in seinen einzelnen Phasen bis zum Ende zu verfolgen, weil beim Abschluß der Auffassung solche „Fehler" meist nicht mehr bestehen und deshalb nicht mehr nachweisbar sind. Unter gewissen Bedingungen ist dieses Werden von Gestalten zu verfolgen, sind die einzelnen Phasen der Auffassung zu erkennen und der psychologischen Beschreibung und Deutung zugänglich. Die Versuchsanordnung im einzelnen soll hier nicht beschrieben werden. Verwiesen sei daher auf umfassendere Arbeiten des Verfassers: Über geographische Anschauung. Neue psychologische Studien. Band IV, Heft 4. — Landschaftserlebnis und Landschaftsbild, Zeitschrift für Päd. Psychologie. 1930. Heft 9.

[1] Die Ausführungen gelten für optische Gestalten. Neben diesen gibt es auf akustischem Gebiet die Gestalten rhythmisch gebundener Zeitstrecken und musikalische Gestalten, auf motorischem Gebiet Bewegungsgestalten.

Gestaltzueinander

	im dargebotenen Bild	im subjektiven Auffassungsbild
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		

Zunächst seien einige Befunde aus unserem umfangreichen Versuchsmaterial beschrieben. Zu vergleichen ist die beigefügte Tafel, die in kurzen Skizzen das Gestaltzueinander im dargebotenen Reizbild und im subjektiven Auffassungsbild unserer Versuchspersonen (Vp.) erkennen läßt. Bei der Darbietung des Schalkenmehrener Maares aus der Eifel zeigt die Landschaft die kreisförmige Wasserfläche des Maares mit dem Kirchturm des Ortes rechts im Hintergrund. Unsere Vpn. verlegen den Kirchturm bald links in den Hintergrund oder auch bald rechts oder links in den Vordergrund (Skizze 1). — Eine Schärenlandschaft zeigt im Mittelpunkt eine gut beleuchtete Fischerhütte, die sich nach rechts hinten erstreckt. Die Vp. läßt sie nach links hinten laufen (Skizze 2). — Zwei Karseen in der Tatra liegen für den Beschauer hintereinander, es ist also zwischen einem vorderen und einem hinteren See zu unterscheiden. Die Vp. legt sie nebeneinander, unterscheidet also einen rechten und einen linken See (Skizze 3). — Eine Landschaft an der Thüringer Saale bietet einen langgestreckten sargförmigen Bergrücken, der vom Vordergrund aus nach rechts hinten verläuft. Die Vp. verlagert ihn, sie läßt ihn nach links hinten ziehen (Skizze 4). — Das Bild vom Cañon des Colorado zeigt das tiefe Flußtal, das sich in eine weite Ebene eingesägt hat. Der Ebene aufgesetzt erscheinen links vom Flußbett wuchtige, denkmalartige Tafelberge. Sie fesseln den Beschauer, und doch verlagert er sie auf die rechte Seite des Tales (Skizze 5). — Bei einer anderen Landschaft schaut man tief hinab auf Feldstreifen. Deutlich heben sich aneinander grenzende helle und dunkle Streifen ab. Im subjektiven Auffassungbild sind die hellen und dunklen Streifen gegenseitig vertauscht (Skizze 6). Eine schneeverdeckte Felslücke von der ungefähren Gestalt eines gleichseitigen Dreiecks bei einem Alpenbild zeigt mit der Spitze deutlich nach unten. Sie wird umgelagert, daß die Spitze oben erscheint (Skizze 7).

Solche und ähnliche Verlagerungen kommen häufiger vor, als der Nichteingeweihte annehmen mag und feststellen kann. Sie stehen in Zusammenhang mit anderen Befunden, die hier nur andeutungsweise beschrieben werden können. So wird bei der Auffassung von Gestalten die Reichhaltigkeit der dargestellten Dinge und Glieder zuerst oft weit überschätzt. Die Aufnahme eines Schlammvulkans auf Neuseeland zeigt sechs wohlausgebildete, durch das Aufsteigen von Gasblasen im Vulkanschlamm verursachte Ringfiguren. Das subjektive Bild unserer Vpn. zählt gelegentlich 23 bis 27 solcher Ringe. Ähnlich werden Bergzüge, Felsblöcke, Menschen, Fahrzeuge, bei geometrischen Gestalten Winkel, Seiten, Kurven, Ecken und Diagonalen, bei künstlerischen Bildern Ornamente und Gliederungsstücke „überschätzt". Am Schluß wird trotzdem die richtige Anzahl meist wiedergegeben. Verregelmäßigungen treten anfangs auf. Bei verstreut liegenden Felsgruppen wird der mächtigste Block in die Mitte verschoben. Ein abseitiges dunkles Felstor wird in die Richtung der Symmetrieachse verlegt. Unregelmäßige Gebirgszacken erscheinen in gewisser Anordnung. Verstreute Vulkanberge werden in einer Achse angeordnet. Einzelne Teile des Gesamtfeldes gewinnen gelegentlich „Macht" über andere Teile, verrücken sie von ihrem Ort und verändern ihre Gestalt. In einer Vulkanlandschaft ragt ein mächtiger Vulkankegel empor. Die Gebirgszüge im Hintergrund ziehen sich fast waagrecht hin. Die Vp. aber formt um, schafft eine Landschaft mit lauter zum Himmel strebenden Kegeln gleich dem im Vordergrund, wie es Skizze 8 zeigt.

Alle diese Befunde — Verlagerungen, Überschätzung der Reichhaltigkeit, Verregelmäßigungen, Gestaltangleichungen, die zum Schluß wieder aufgehoben werden — fordern, die Auffassung von ihrem Beginn bis zum Schluß zu verfolgen. Dabei zeigt sich, daß die allerersten Phasen ein besonderes Gepräge zeigen. Das Bewußtsein erfüllt ein Ganzes, ein eigenartig gefühlsgetöntes Zumutesein, in dem die Teile und das Ganze noch nicht gesondert auseinandertreten. Eigenschaften, Qualitäten, die dem Ganzen zukommen, werden erlebt, wie es in den Protokollen über die Selbstbeobachtung deutlich wird:

„Etwas Gewaltiges! Ich dachte nicht daran, was es sein könnte, hatte ein Gefühl ähnlich wie Furcht." (Bild: Aus der Brentagruppe).

„Ich glaubte nur mit einem Gefühl des Genusses wirklich auf die Berge zu sehen." (Bild: Karlandschaft.)

„Ich hatte das Gefühl von etwas Klebrigem, Klitschigem, Unangenehmem . . ." (Bild: Schlammvulkan auf Neuseeland.)

„Der Eindruck wunderbar, aber eine Gestalt hob sich nicht heraus." (Bild: Ostküste von Rügen.)

„Sehr überrascht über den Eindruck der Leere." (Bild: Halfasteppe.)

„Das Zerrissene macht einen sozusagen schmerzhaften Eindruck." (Bild: Karlandschaft im Karwendel).

„Das Massige gefällt! Warum? Als wenn ein Riese dort hätte eine Burg bauen wollen." (Bild: Colorado Cañon.)

„Es berührt mich ängstlich, Vorstellung vom Absturz, so tief und steil." (Bild: Ostküste von Rügen.)

Das sind die Stellungnahmen unserer Vpn. in den allerersten Phasen der Auffassung. Die in ihnen liegenden Ganz- oder Komplexqualitäten umschließen Gefühlsmäßiges, Gestalt- und Sinnhaftes zugleich. Noch treten keine Glieder in ihrer individuellen Geformtheit heraus, sondern sind noch abhängig von den Eigenschaften des Ganzen, dem sie gefügehaft eingegliedert sind. Aber das Gestaltmäßige ist da, wenn eine Landschaft als klebrig-klitschig, als wundervoll, als leer, als zerrissen, massig, als ängstlich wie beim Absturz empfunden wird. In diesen ersten Gestaltqualitäten wird tastend die Durchgliederung der Endgestalt vorausgenommen. Selbst dort, wo Teile oder Glieder heraustreten oder anklingen,[1] erlangen sie noch nicht volle Selbständigkeit, sondern bleiben im Bann des Ganzen. Und was besonders wichtig ist, sie bleiben eine Zeitlang hineinverwoben in das Fließende, Flackernde, das Labile, das charakteristisch für die ersten Phasen der Auffassung ist. Man könnte diesen Zustand mit dem Auskristallisieren gewisser Kristallösungen vergleichen. Man beobachtet in diesen ein Zucken und Rennen. Bald tauchen hier, bald dort Kristallkörper auf, verschwinden gelegentlich auch wieder in den ungeformten Zustand der Kristallmutterlauge, bis das Ganze endlich gerinnt und Gestalt erhält. Ähnlich die Gestaltwerdung in den ersten Phasen. Auch hier ist alles noch im Fluß und in Bewegung, ist noch labil. Die gefühlsstarke Tönung des Nichtendgültigen beherrscht das Erleben. Ebenso der mächtige Drang zu ausgeprägterer Gestalt und Gliederung. „Grund" und „Figur" — als Vorausbedingung jedes Gestalterlebens — lösen sich ab. Erste Gliederungs-

[1] Über individuelle Differenzen bei der Gestaltauffassung und die unterscheidbaren Typen des synthetischen, analytischen und des auf „Gestalt gerichteten" vgl. B. Grahmann, Landschaftserlebnis und Landschaftsbild. Zeitschr. f. Päd. Psychol. 1930, Heft 9.

richtungen klingen an, verschwinden gelegentlich wieder. Sinnbeziehungen treten auf. Alles aber noch labil, noch nicht geronnen, wie es in den Selbstbeobachtungen deutlich zum Ausdruck kommt, von denen wir einige im Auszug folgen lassen:

„Im ersten Augenblick wirbelte die Geschichte vor meinen Augen." (Bild: Schlammvulkan auf Neuseeland.)

„Erster Eindruck unruhig, zuckend, blendend, hin und her fahrend." (Bild: Sanddünen an der Lüderitzbucht.)

„Im ersten Augenblick riesig erstaunt, fühlte mich geradezu wie ins Wasser geworfen, konnte keine Gestalt finden." (Bild: Näröfjord in Norwegen.)

„Gesamteindruck etwas überrascht, ich suchte nach einem zusammenfassenden Ausdruck, dachte aber nur, es wirkt, als wenn ein Riese mit einem Schwert die Felsen auseinandergehauen hätte." (Bild: Liechtenstein-Klamm.)

„Die ganzen Blöcke schoben sich und drängten sich übereinander, so daß das Ganze einen recht eiligen Eindruck machte." (Bild: Schären östlich von Stockholm.)

„Die hochragenden Felsen wie Baumstümpfe, beim Erscheinen des Bildes unmittelbar das Empfinden, daß sie in die Höhe schießen müßten." (Bild: Aus der Brentagruppe.)

„Die Gletscher laufen zusammen, in allen Linien ist Bewegung und Fließen." (Gletscher im Gebirge Peters des Großen.)

Friedrich Sander hat jene noch im Fluß befindlichen Gestalten, die gleichsam aus ersten „Embryonalhüllen" schlüpfen, „Vorgestalten" genannt, die in einem eigenartigen Werdeprozeß erst zur Endgestalt hinführen, in der sich dann die Glieder in ihrer individuellen Form durchgesetzt haben.

Die meisten unserer Umlagerungen und Verlagerungen entstammen nun diesen ersten Phasen, gehören den Vorgestalten an, wo noch alles im Fluß ist, wo Teile von ihrem Platz verrückt werden, wo Qualitäten des Ganzen als den Teilen eignend erlebt werden, wo Zahlenmäßiges überschätzt wird, wo im Gestaltdrang Verregelmäßigungen und Symmetrisierungen auftreten. Erst wenn das Fließende gerinnt, wenn Teile und Ganzes endgültig auseinandertreten, ist auch jene Labilität verschwunden. Die Glieder haben ihren Platz erhalten, der ihnen im objektiven Reizbild zukommt. Die Umlagerungen sind aufgehoben, bis auf wenige, die noch näher zu beschreiben sind. Die Endgestalt steht kalt und fern, gleichsam objektiv, im Vergleich zur gefühlsstarken Vorgestalt dem Erlebenden gegenüber.

Solche Verlagerungen tragen aber verschiedenen Charakter bei Versuchen mit verschiedenem Material. Bei rein geometrischen Gebilden treten sie viel häufiger auf. Man könnte mit einer gewissen Übertreibung sagen, daß bei der Auffassung von geometrischen Figuren eigentlich kein Teil gegen solche Verlagerung gefeit ist. Bei der Auffassung sinnreicherer Gebilde sind sie seltener. Nie zeigte sich bei unseren Landschaftsbildern solche ungebundene Verlagerung. Nie erschien ein Haus, ein Mensch, ein Baum, ein Tier auf dem Kopfe stehend; nie die Landschaft oben, der Himmel unten schwebend. Die Verlagerungen erscheinen gebundener, sind abhängig von einer weiteren Qualität des Ganzen: von der geforderten Sinnhaftigkeit. Die Untersuchung zeigt, daß nur das der Verlagerung verfällt, was eine im Werden begriffene oder be-

reits vollzogene Sinnbeziehung nicht gefährdet oder noch nicht in die werdende Sinnbeziehung einbezogen ist. Vorwärts strebende sinnhafte Durchgliederung dämmt die Labilität ein, stagnierende Sinnerfüllung fördert sie. Ein treffendes Beispiel aus den Selbstbeobachtungen! Eine der 20jährigen Versuchspersonen verlagert bei der bekannten Landschaft der Bozener Erdpyramiden die charakteristischen Decksteine auf den Erdboden zwischen die Pyramiden (Skizze 9). Schockartig wird die Verlagerung erkannt, als die Sinnwerdung sich des Zusammenhangs zwischen den Pyramiden und den Decksteinen bewußt wird. Bei geometrischen Gebilden läßt die Sinnwerdung eine weitergehende Labilität zu, weil rein Geometrisches an eine bestimmte Orientierung im Raum nicht gebunden ist. Von den oben beschriebenen Umlagerungen erhalten sich deshalb nur solche bis zum Schluß, sind also in der Endgestalt noch nachweisbar, die der sinnhaften Durchgliederung des Ganzen nicht hemmend entgegenstehen.

Interessante Befunde zeigen sich, wenn wir die Gestaltauffassung bis hinunter zu den Sechs- und Siebenjährigen verfolgen. Dort mehren sich solche Verlagerungen und erhalten sich auch in der Endgestalt. In den Auffassungsbildern der jüngeren Kinder zeigt sich ein fast ungehindertes Umlagern. In diesem Alter herrscht kein Drang zu letzter gestalt-sinnhafter Durchgliederung. Deshalb erhält sich eine weitgehende Labilität auch bis in die Endgestalten. Die Endgestalten der jüngeren Jahrgänge — von typischen Ausnahmen sei hier abgesehen — ähneln den Vorgestalten der Erwachsenen.

Die Eigenart dieses Alters, das einen letzten Kontrast zwischen Phantasie und Wirklichkeit nicht erlebt, zeigt sich auch im Auffassungsbild. Unmittelbar Wahrgenommenes, erfahrungsmäßig Anklingendes und Phantasiemäßiges vermischen sich in ihm. Die Labilität steigert sich. Die Umlagerungen mehren sich. Eigenartige „Täuschungen" treten auf, wie sie weniger zahlreich für alle Altersstufen bis hinauf zum Erwachsenen nachweisbar sind.[1] Solche „Täuschungen" tragen aber nicht mehr den Charakter einfacher Umlagerungen, wenn auch ähnliche Gestaltumformungen mit ihnen auftreten. Sie stellen sich dort ein, wo Gestalt- und Sinnwerdung nicht mehr im gleichen Sinne vorwärts schreiten. Ein Beispiel aus einer späteren Altersstufe! Einem 14jährigen Volksschüler wurde die herrliche Landschaft mit den weißen Sinterterrassen auf Neuseeland gezeigt. Das blendende Weiß erinnert ihn an Eis, die abgesetzten beckenförmigen Terrassen an Eisblöcke. Der Mangel der Farben im schwarz-weiß getönten Lichtbild führt die Sinnerfüllung auf folgenden Weg:

1. Darbietung. „Das gefällt mir! Ich dachte sogleich an die Nordpolfahrt Nansens. Es ist Treibeis! Dabei sind runde und eckige Stücke. Die runden sind schon länger im Wasser als die eckigen.
2. Darbietung. Ich dachte an die vulkanische Insel im Südmeer, welche mitten im Eis noch Feuer speit. Oder ist es der Erebus?
3. Darbietung. Auf dem Meere muß ziemlich viel Strömung sein, denn das Treibeis treibt genau in einer Richtung. (Der Beobachter bemerkt die regelmäßige Anordnung, die den Terassen zukommt. D. Verf.)

[1] Vgl. B. Grahmann, Psychol. interessante „Täuschungen" bei der Auffassung von Lichtbildern. Erziehung und Bildung. Beilage zur Preuß. Lehrerztg. 1930. Nr. 14.

Dauerdarbietung. Im Hintergrund sieht man Rauch, also ein Vulkan im Eise."

Die eingeschlagene Sinnrichtung zertrümmert hier weitgehend das Gestaltzueinander der dargebotenen Landschaft. Die Terrassen werden in der skizzenhaften Wiedergabe der Vp. zu getrennten Blöcken im Meer, werden wundervoll umgeformt und verlagert im Sinne der Einstellung: „das ist Treibeis". Doch diese Verlagerungen tragen anderen Charakter als die oben beschriebenen. Sie gehören nicht der labilen Phase der Vorgestalten an. Sie erhalten sich in der Endgestalt. Die gestalt-sinnhafte Durchgliederung kommt zum Abschluß, ohne daß eine Verlagerung erlebt wird. „Das gefällt mir", ist die Tönung des Gesamterlebnisses. Ganz anders bei den „eigentlichen" Verlagerungen in den Vorgestalten, die hier beschrieben werden sollen! Einer Vp., einem Junglehrer, wurden die Viktoriafälle des Sambesi dargeboten. Bei dieser Landschaft lagert ein relativ dunkler Himmel über den hell beleuchteten riesigen Wassermassen des Falles, während sonst der Himmel als das Hellste im Gesamtbild erlebt wird. Das führt zu einer Irreführung bei der Auffassung und zu einer gefühlsstarken Erschütterung, wie sie alle Umlagerungen größeren Ausmaßes zur Folge haben:

1. Darbietung. „Es durchfuhr mich zuerst ein mächtiger Schreck, ich dachte, das Bild stände auf dem Kopf, jetzt bin ich ihn noch nicht wieder los, als ob es immer noch nicht richtig wäre. Aber es ist doch ein riesiger Wasserfall, erinnert stark an den Niagarafall, kann aber nicht bestimmt behaupten, ob er es ist.
2. Darbietung. Jetzt nur das Wasser gesehen, mit welcher Wucht es sich herniederstürzt. Hoch auf spritzt der dampfende Gischt, aber dennoch werde ich das Gefühl des Schreckes nicht los.
3. Darbietung. Aha, das Wasser fließt unten ab, also der Niagarafall kann es unter keinen Umständen sein, denn dieses Bild widerspricht allem anderen, bis jetzt Gesehenen. Die Hügel sind auch mit Gras oder ich weiß nicht, was es ist, bestanden. Aber jetzt entsteht immer noch das Schreckgefühl, ich werde es nicht los."

Die eigentlichen Umlagerungen unterscheiden sich von den Gestaltänderungen in den Auffassungsbildern der jüngeren Kinder und von solchen bei „Täuschungen". Wir erkannten sie als charakteristisch für die Phase der Vorgestalten. Sie beleuchten in treffender Weise die Gestaltwerdung überhaupt. Denn an der Art ihres Auftretens wird deutlich, daß „Gestalten" nicht als bloße Zusammenfassung unverbundener, isolierter Elemente erstehen.

* *

Zur Psychologie des Dichtkindes.[1]

Von Erna Sander-Rindtorff.

In ihrem Roman „Die Heilige und ihr Narr" hat die verstorbene Agnes Günther aus mütterlicher und dichterischer Schau heraus uns die kleine Rosmarie ge-

[1] Anmerkung der Schriftleitung. Gelegentlich der Veröffentlichung von Doris Jaehner über „Die Phantasieschwester" (diese Zeitschrift Band XXXI (1930) wurde von uns der Wunsch ausgesprochen, daß noch weitere Materialien über solche Phantasie-

schenkt, von der sie den Thorsteiner sagen läßt: „Sie ist ein Dichtkind." Zweifellos hat diese feine Frau eine Erscheinung richtig beobachtet, der in ausgesprochener Verkörperung die Kinderpsychologie bisher wenig begegnet sein mag. Aus dem Lichte der Wirklichkeit heraus glaube ich Hinweis und Ergänzung bieten zu können.

Greif, geboren 3. September 1925, war unser erstes Kind. Er hat nach zweieinhalb Jahren noch sein Brüderchen Freimut bekommen, das augenblicklich schon sein reizender Spielkamerad ist. Vielleicht durch das höhere Alter der Eltern — ich war bei seiner Geburt gerade 35, sein Vater 34 Jahre alt — oder aber weil er unser erstes und einziges Kind war, scheint seine geistige Entwicklung durchschnittlich etwas vorauseilend. Allerdings glaube ich, daß allen Einflüssen Erwachsener, die sich spontan im Kinde zu eigener Form verarbeiten, auch Gaben und Anlagen zugrunde liegen. Leistungen und Einfälle lassen sich nicht erzwingen. Dem schärfer Blickenden unterscheiden sich Nachäffen und Schöpfung sehr deutlich.

Mit $2^1/_4$ Jahren begann ein Einbildungserlebnis in unserm Kinde Platz zu greifen, das ich einem größeren Denkprozeß in ihm als notwendigen Bestandteil zuordnen möchte. Ich gebe den Stoff in knappen Auszügen aus meinen Tagebüchern.

1. Verlauf der Phantasie: Romps und seine Freunde.

Romps als Hilfswesen.

2;$3^1/_2$. Greif hört das Sprengen drüben im Steinbruch. Jeden Sprengschuß begleitet er mit dem Ruf: „romps! romps! romps!" — ein lautmalerisch von ihm soeben erschaffenes Wort. Er erzählt mir: „Se sprengen aufe Wiese." Das Donnern hört auf. Er wendet sich bittend nach der Seite des verstummten Geräusches und sagt: „Bitte lieber Romps gebe Wiese gehen!" (= bitte lieber Knall, komm noch mal wieder auf die Wiese).

Seit dieser Zeit herrscht die Gestalt des „Romps" in seiner Einbildungswelt. Was er eigentlich darstellt, ist mir noch nicht recht klar. Jedenfalls ist er ein Etwas, auf das man alles abschieben und das man zu jeder Zeit herbeibeschwören kann. Kommt jemand die Treppe herauf und ich frage: „Wer kommt denn da wohl?" antwortet Greif sicher: „Der Romps." Oder ich sage streng: „Du ißt

gestalten des Kleinkindes, die mehr als Augenblicksdauer haben, geliefert werden möchten. Wir können jetzt den Beitrag einer anderen Mutter bringen, die über ihren Sohn genaues Tagebuch geführt hat. Die Figur des „Romps" hat den Knaben lange begleitet; bemerkenswert sind die verschiedenen Grade der Verdichtung und Personifikation, welche diese Phantasiegestalt erhält.

Die Deutung der Verfasserin, daß sie hier einem in der Frühkindheit bisher noch nicht genau beobachteten Typus des „Dichtkindes" auf der Spur sei, kann freilich noch keineswegs als erwiesen gelten. Es wird vielleicht der Umstand unterschätzt, daß in gewissen Phasen dieser Altersstufe ein fast hemmungsloses Fabulieren und Mit-der-Sprache-Spielen ziemlich allgemein ist. (Vgl. hierzu W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit: Abschnitt Fabulieren). Der Umstand, daß bei dem hier beschriebenen Kind eine — gewiß sehr interessante — Verfestigung bestimmter Phantasiegebilde eingetreten ist, ist noch kein hinlänglicher Grund, in ihm den Vertreter eines eigenen Typus zu sehen. Immerhin mag die Anschauung der Verfasserin als Arbeitshypothese für weitere Untersuchungen Dienste leisten.

jetzt!" Antwort: „Romps soll essen." Oder: „Komm, du sollst erst ixeln" (=Strählchen machen). Antwort: „Kann Romps lieber ixeln."

Vermutlich wird Romps durch die Fülle der Dezemberereignisse: Nikolaus, Knecht Ruprecht, Christkind mit beschworen worden sein. Er ist keinerlei Gespenst, sondern eine Art Hilfswesen für den Kleinen.

2;5. „Romps" erscheint natürlich wieder wie die Feuerwehr als Hilfe für alles. Romps soll nämlich das Mundtuch, das unserm kleinen Herrn nicht ansteht, umtun. Ich frage: „Wo ist denn Romps?" Er mit weit ausholender Bewegung: „Da ist der Romps. Da oben, ganz hinten bein Fenster; da kommt er rein!"

Von einigen Kindern behauptet er: „sie rompsen." Ich frage: „Was tun sie denn da?" — Er: „Sie spielen."

Neben Romps taucht plötzlich der „Uhu" auf. Greif weiß nicht, was ein Uhu ist, kennt ihn nur aus dem Vers: „Der Uhu, der Uhu, der macht die Fensterläden zu." Aus der Art seines Sprechens und der dunkel gefärbten, verstellten Stimme geht hervor, daß der dumpfe Vokalklang des Wortes den Anreiz zur Gestaltung gegeben hat. Er spricht den Namen auch als Einzelwort mit einer Art wohligen Gruselns vor sich hin. — Vorhin erklärte er abweisend, als er nicht weiteressen wollte: „Kann der Uhu de Rinde essen." In den nächsten Tagen heißt's: „Kann der Uhu de Hausschuhchen anziehn."

Außer Romps und Uhu wurde nun auch die „Amsel" zum Hilfswesen erhoben, um unangenehme Sachen auf sie abzuhalftern. Heute erscheint gar ein Wesen namens „Gutzi", das er auffordert, ihm beim Blumenkohlessen zu helfen. Da uns das sehr zum Lachen reizt, findet er das neue Ungetüm eigentlich selbst komisch. Der ganze Romps, Uhu, Amsel, Gutzi — neben Romps am meisten beschworen — verlieren infolgedessen künftig etwas von ihrem feierlichen Charakter und werden auch häufig als eine Art Witzbolde oder Schelmenkobolde aufgerufen. Sie verschwinden mehr und mehr, verblassen schließlich ganz; selbst Romps wird reichlich farblos und kaum mehr erwähnt bis zu seiner zweiten Blütezeit.

2;6. In seinem Ursprung jedenfalls ist Romps vergessen. Heute wurde wieder im Steinbruch gesprengt und ich sagte: „Das ist Romps!" Greif aber schüttelte: „Das is nich der Romps — das sin de Männern, die sprengen."

Eine Erinnerung an die lautmalerische Entstehung des Wortes Romps bewies Greif aber noch mit 2;11½. Beim Zuschlagen des Klosettdeckels rief er triumphierend und die Arme niederschwingend aus: „romps!"

Romps als Person und Persönlichkeit.

Wir haben — endlich im Besitz der langgesuchten größeren Wohnung — ein neues Schlafzimmer hinzugekauft, um den Kindern das unsrige zu vererben. Der große dreiteilige Birkenschrank war von Anfang an des Kindes Entzücken. Die Abteilung, in der meine Kleider hängen, mit der großen Spiegelscheibe innen, wurde von ihm gleich als „sein Haus" mit Beschlag belegt. Die Tür mußte weit aufstehen, und Greif wohnte stundenlang darin. Alle seine Tiere: Katzen, Pferde, Hunde, Autos standen und saßen treulich im Innern, wenn ich des Morgens meinen Schrank aufschloß.

Unvermutet erklärte mir Greif: „In diesem Haus wohnt der Romps." Und nicht allein der — am gleichen Morgen stellte er noch einige andere Bewohner fest: „Zeck", „Hahn" und „Zieh" („Zeck" und „Zieh" frei erfundene Wörter). „Zieh"

und später auch „der Student" blieben flüchtigere Gäste. Das Trio Romps, Zeck und Hahn — immer in dieser Rangfolge genannt — sind seither feste Mitbewohner unserer Häuslichkeit. Anfänglich blieben sie in meinem Kleiderschrank, „ihrem Haus", wohnen. Greif besuchte sie dort, spielte und sprach mit ihnen. Dann wurden sie zusehends gestalthafter. Eigentliche Individualitäten sind sie zwar nie geworden. Sie decken sich alle fast mit Romps. Zeck und Hahn sind mehr um der Dialogform willen da. Oft ist es auch bequem — wenn die Autorität von „Romps" uns gegenüber versagt — daß Zeck und Hahn noch im Hintergrund wohnen. Scheinbar steht es bei Greif selbst nicht fest, wie er sich die drei vorstellen soll. Einmal hat Romps „einen großen Bart", dann wieder läßt Greif uns bewundern: „Siehste, was Hahn für ein schönes lilaes Röckchen an hat!" Dann wieder hat einer „schwarzweißrote Augen" oder sie tragen alle drei Brillen. Aber als Gesamteindruck bleibt ihr Äußeres nach wie vor schemenhaft.

Romps, Zeck und Hahn — wie schon gesagt — blieben nicht in ihrem Haus wohnen. Eines Morgens mußte ich es aufschließen und sie persönlich einladen, doch herauszukommen. Seit dieser Zeit wohnen sie mit uns in allen Stuben. Neulich Morgen kam ich ins Zimmer, wo Greif Bilderbücher besah. Ich redete ihn an. Er unterbrach mich: „Du hast Romps und Zeck noch nicht guten Morgen gesagt — Romps ist hier!" Ich begrüßte die beiden sofort, aber in einer verkehrten Zimmerecke. „Hier sitzt Romps", verbesserte mich Greif und wies auf den Klubstuhl, und ich mußte sie noch einmal mit Grüßen und Händeschütteln zu ihrer Gegenwart beglückwünschen.

Natürlich sind die drei Gefährten auch nützliche Glieder der Gesellschaft. Ich traf Greif beim Spielen und fragte scherzend, wo denn Romps wäre. Ohne Zögern antwortete er: „Zeck hat gesagt, Romps wäre nich da — er wäre bein Teufel abeiten, kommt erst um sechs nach Haus, sagte der Zeck." Nun wurde es offenbar sechs Uhr. Denn Greif fuhr fort: „Da kommt Romps. Gib ihm 'n Küßchen, Muttele." — Einen ganzen Tag lang war Romps neulich sehr krank. Eine Schachtel voll Heftzwecken wurde von Greif als „Aspirin" für ihn beschlagnahmt. „Der Romps ist so unglücklich krank. Der muß Aspirinchen schlucken", erklärte er, und wir mußten in der Nähe des Schrankes, in dem er sein Haus hat, leise auftreten.

Köln in Verbindung mit den Dreien ist stets Endpunkt aller ihrer Pläne und Unternehmungen. Mit Vorliebe fahren Zeck, Romps und Hahn „nach Köllen Tennis spielen". Und dann gibt's Erlebnisse zu erzählen, wenn sie wiederkommen. Sie berichten eifrig, aber ziemlich trivial. „Der Romps sagte zu mir: ‚Ich bringe dir 'n großen Kuchen mit von Tennisspielen.'" — „Zeck sagte zu 'n Hühnchen auf 'n Bahnhof: ‚Du bist 'n kleiner Affe, Hühnchen', da sagte das kleine Hühnchen: ‚Du bist 'n kleiner Affe, Zeck.'" Oder: „Der Hahn sagte zu mir: ‚Haste das große Auto gesehn mit de Muhkuh drauf? Da waren ganz viele Muhkühn auf 'n Auto — haste 'esehn?'"

Gegen Ende September (3;1) werden Romps, Zeck und Hahn auch eine Art moralische Person. Greif sagt etwa zu seinem Vater: „Das darfste nich, sagt der Romps" — oder „der Romps will das nich" und ähnlich. Auch schreiben die drei, vor allem aber ihr Führer Romps, ihm eifrig Briefe und Karten: „Rechnung von Romps — Greif Rinde essen! schreibt der Romps." Seit Romps diesen von ihm selbst erdachten Befehl auf einer (von Greif natürlich fingierten) Rech-

nung, Karte oder einem Brief verschiedentlich mitgeteilt hat, ißt Greif ohne jegliches Zutun von uns, nur diesen Schemenstimmen gehorchend, die vorher verpönte Rinde, zu deren Essen ich ihn nie gezwungen hatte in der richtigen Voraussetzung, daß er sie schon eines Tages essen lernen würde. Jetzt weigert er sich höchstens mal unter dem Vorwand: „Romps hat gesagt, ich soll die Rinde morgen essen." Übrigens sind die drei vorläufig — man darf ja wohl sagen: gute Hausgeister. Auf Spaziergängen treten sie nicht auf.

Ein anderes Beispiel: Vätele versuchte heute (3;0), ehe sie spazieren gingen, Greif klarzumachen, daß er ihn nicht tragen würde. Greif meinte: „Wenn ich aber müde bin, trägst du mich doch." — Einige Tage darauf eröffnete er als Meinung von Romps, er dürfe beim Spazierengehen nun nicht mehr getragen werden — und läßt sich wirklich seitdem nicht mehr tragen.

3; 1/2. „Der Romps sagte zu mir: in Hausflur muß man still sein."

Heute hatten wir sogar ein Reimspiel über die drei. Greif brachte ein Bilderbuch mit vom Kaufmann und wollte vorgelesen haben. Väterchen fing also im Scherz an zu reimen:

„Und wer kommt nun daher gerennt?
Das sind der „Zeck" und „der Student".

Ich fuhr fort:

„Auch von der andern Seite kommt's.
Da ist ja wirklich auch der „Romps".

Greif lachte, begriff sofort Täuschung und Reimspiel und ergänzte ohne Zögern die ganze Phantasiefamilie:

„Da spielt der kleine „Hahn"
Mit seinen kleinen Bahn."

Heute behauptete Greif, da wäre auch noch „ein kleiner Romps, der heißt Käni — Käni Romps. — Zeck heißt Willem — Willem Zeck heißt der!" Wilhelm ist ein in unserer Familie und Bekanntschaft nie vorkommender Name. Übrigens leben Käni Romps und Willem Zeck nur einen Tag, dann sind sie vergessen. Es bleiben nur die Stammväter.

3; 1/2. Morgenerzählung des Kindes:
„Der Romps sagte zu mir: ‚Wollen wir in Köllen mal Tennis spielen?' — Und da warf der Romps den Ball ganz weit in die Welt hinein, ganz weit hinein! Ich hab ihn zurückgeworfen. Da sagten de Leuten..." (stottert und unterbricht sich). „Selbstverständlich! sagte der Romps", schloß er dann erleichtert und sehr unterstrichen.

Er hatte bei Tisch für Zeck, Romps und Hahn Kakaobecher gedeckt. Wir durften sie nicht benutzen, sie blieben ausschließlich zum Gebrauch unserer Phantasiegeäste. Auch einen ganzen Arm voll fingierter Blumen brachte Greif an. Ich mußte die Vasen voll Wasser füllen und Greif tat, als stellte er die Blumen herein, die Romps, Zeck und Hahn mir mitgebracht hatten. Auch in Väterchens Zahnglas hatte ich welche stellen müssen. Als der Nichtsahnende abends sein leeres Glas herunternehmen wollte, um sich die Zähne zu putzen, protestierte Greif aufgeregt, ob er nicht die Blumen sähe, die da vom Romps drin stünden, und Väterchen mußte ein anderes Glas nehmen.

3; $1^1/_2$. Heute öffnete Greif wieder die Türe und rief: „Komm rein, Romps!" Drehte sich dann erklärend zu uns: „Der Romps war war nämlich auf 'n Klösterchen (Klosett). Der geht schon allein aufs Klösterchen. Der is sechs Jahre. Der hat 'n Bubenkopf, den schüttelt er so wie Onkel Reiche." Besagten Onkel Reiche hat er erst einmal gesehen und dabei dessen hintergestrichenes Haar und vermutlich auch eine charakteristische Kopfbewegung bemerkt.

Das Gewicht von den drei Genossen wird bei seinem täglichen Rechnen und Kaufmannspielen natürlich auch öfter von ihm festgestellt. „Romps wiegt fünfundsechzig." — „Der Hahn der wiegt 7 und 13, 25", sind z. B. solche Ergebnisse, oder gar einmal: „Der Zeck wiegt jetzt 2 Jahre." (2; $11^1/_2$.)

3; 1. Bisher hatten die drei stets die Grenzen des Hauses innegehalten. Seit einigen Tagen aber tauchen sie auch auf Spaziergängen auf. Z. B. erschien Romps auf dem Kreuzberg, wo er nach Greifs Aussage mit Väterchen und ihm „in der Kirche beten" wollte.

Wir machten mit seiner Patentante Elsbeth einen Spaziergang. Plötzlich drängte uns Greif beiseite: „Da kommen sie auf dem Rad — schnell rüber, daß se nich überfahren geworden!" (= daß ihr nicht überfahren werdet).[1] Elsbeth, die niemanden sah, begriff gar nicht, was sie denn im Graben sollte, da doch weit und breit kein Wesen sichtbar war. Aber das Kind schrie ängstlich: „Siehste nich, da kommt doch der Romps auf 'n Rad un der Hahn un der Zeck!" Endlich begriff sie. Und Greif stand so lange mit gespreizten Beinen vor uns, bis sie „vorbei" und wir nach seinem Gutdünken außer Gefahr waren.

Heute durfte ich auch die Veranda nicht betreten. Greif erklärte, es wäre Vogelschießen dort, auch ein Fackelzug. „Nur schwarze Strümpfe für Freimut darfste kaufen." Unter dieser Bedingung wurde dann der Eintritt zu der natürlich völlig leeren Veranda freigegeben, auf der nicht einmal ein Stuhl stand, um der Fiktion körperlichen Anhalt zu geben.

3; 2. Heute tischte er folgenden Bericht auf: „Romps hat 'n Mädchen (= Dienstmädchen), das kocht immer. Das heißt... (er stottert, es fällt ihm nichts ein) das heißt... das ist Romps sein Schneewittchen. — Romps hat zwei Schneewittchen, das andere (= das eine) kocht und das andere bohnert. Das andere kocht Wirsing und das andere fegt das Stübchen und macht Betten."

Außer dem deutlichen Anklang ans Märchen ist auch die Verwendung von „Schneewittchen" als Amtsbegriff drollig.

All die vielen Gespräche mit oder über Zeck, Romps und Hahn wiederzugeben, wäre vergebliches Bemühen. Da müßte ich den ganzen Tag schreiben. Heute Abend trank er sein Fläschchen nur halb aus und ich fragte nach dem Grund. Er rief: „Ich hab doch eben Wein getrunken bein Romps. Sehr schön war der — ganich scharf."

Als ich böse war, warf er ein: „Der Romps hat 'n Brief geschrieben: „Muttele nich Donnerwetter sagen und nich sagen: ich werde rasend!" — worin ich ja dem braven Romps hinterher nur Recht geben kann.

[1] Aus der falschen grammatischen Form des sonst schon redesicheren Kindes geht die innere Erregung, das völlige Sicheinleben in das Scheinereignis hervor.

Zu dem Dreiblatt haben sich drei weitere Bleiber gesellt: „Quecka" und „Herr und Frau Krimes."[1] Sie haben keine andern Obliegenheiten als Romps, Zeck und Hahn. Darum erwähne ich ihre Vorkommnisse nicht weiter.

3; $9^1/_2$. Wir sprachen vom Arzt. Natürlich — das Thema reizt — erfolgt darauf eine Rompsgeschichte: „Der Romps ist vor Tag alt geworden(!). Der ist Kohlenmann geworden bei „Herrn Krimes" (Krimes heißt stets „*Herr* K."). Da hat er alle Kohlen in die Mühle getan. Dabei hat er sich so gestoßen. Die Schulter hat ihm weh getan. Da kam gleich der Arzt."

Solche Geschichten könnte ich Dutzende aufschreiben. Komisch ist, daß Romps immer kleiner wird. Anfänglich war er doch Student, spielte Tennis usw. Dann war er eine ganze Zeitlang „vier Jahre". Neuerdings ist er feststehend „anderthalb Jahre", und es heißt auch: „Die Mutter von Romps" (früher undenkbar). Einmal wurde er sogar „das kleine Römpschen" genannt. Da er nun aber zwischendurch mal wieder Kohlenmann ist, scheint seine Gestalt ja weiterhin zu schwanken. „Herr und Frau Krimes" dagegen sinken nie ins Kindesalter herab.

3; 10. Romps, Zeck und Hahn, deren Blütezeit eigentlich vorüber ist, tauchten mal wieder in unserm Eßzimmer auf. Sie „wohnten" hinterm Büfett und Väterchen mußte sich davon überzeugen. ‚Sie haben aber kein Klösterchen" (= Klosett). „Wo gehen sie denn dann hin?" fragte ich. „Ach, die gehen auf Herrn Krimes sein Klösterchen. Der wohnt in Köln. Der Romps hat sich jetzt 'n Haus gekauft mit'n blauen Klösterchen. Die ziehen um. Die ziehen wieder in' Schrank. Da is 'n Klösterchen" (nämlich in meinen Kleiderschrank, meint er).

Das ist wieder so eine von den Geschichten, mit denen wir überschwemmt werden.

3; 11. In Halle bei der Großmutter hat er oft die schönsten Münchhausengeschichten erzählt. Aber niemand außer mir hörte überhaupt darauf hin: „Als ich mit Romps im Krieg war und wir noch Studenten waren, da kam ein alter Kriegsmann, der hat uns den Stock weggenommen!" („Wo ist der denn geblieben?" fragte ich.) „Wie darf der das!" empört er sich statt aller Antwort.

Neue Geister nach alter Schablone.

4; 4. Romps, Zeck, Hahn, Quecka, Herr und Frau Krimes leben noch jetzt bei Abschluß dieser Blätter (Jan. 1930). Doch tauchen sie nur wenig mehr auf. Seit sie ihren letzten Zweck, irgendein Wunschdasein von ihm zu verkörpern, längere Zeit erfüllt haben (vgl. etwa die Geschichte vom Kohlenmann, in der er für Romps diese wichtige Existenz schafft, um einen Grund zu haben, uns zu unterbrechen) sind sie verblaßt. Es kommen allerdings öfter noch Anmerkungen über sie, wie gestern: „Der Romps war auch dabei. Da haben der Zeck und der Hahn und ich aber furchtbar gelacht." Aber die Unmittelbarkeit, der Zwang zu ihrer Gestaltung fehlen.

Seit Greif letzten Juli bei einem Kinderfest sein erstes Hänneschentheater (= Kasperle) gesehen hat, lebt er in seiner Phantasie vorwiegend mit Teufeln, den ersten Furchtvorstellungen und dem Zauberer Tartüffe. Wochenlang hat er von der leidenschaftlich miterlebten Aufführung nicht gesprochen, bis plötzlich

[1] Auch frei erfundene Namen. „Krimes" klingt übrigens typisch rheinisch. Thiebes, Mibes usw. sind rheinische Familiennamen.

eines Tages die Stube von ihnen erfüllt war, ja sogar die Träume,[1] und wir leider eine ganze Zeit hatten, wo wir ihn nicht allein lassen durften. So bald ich das Zimmer verließ, lief er angstvoll hinter mir her: „Da kommt immer, immer der Tartüffe!" Einmal ging ich mit ihm ins Zimmer zurück und sagte, ich könne aber wirklich niemand sehen. Er zeigte ins Leere, ich ging darauf zu und sagte: „Ich fühle aber nichts, ich sehe auch nichts. Wenn ich zuschlage, müßte er doch schreien!" Greif, unsicher, zeigte noch auf vier, fünf andere Stellen. Überall klapste und schlug ich umher. Schließlich war das Kind ganz beleidigt, daß seine Einbildungen nicht gelten sollten und rief gereizt: „Da laß ihn doch auch gehen!"

Vater ist besonders mit ihm zum Drachenfelsen gefahren, wo nach Greifs Meinung der Tartüffe wohnt, und hat ihm gezeigt, wie weit der alte Zauberer fahren oder laufen müßte, um zum kleinen Greifen zu kommen, und daß das einfach gar nicht geht. Ein Zeitchen half's. Dann kamen neue Rückfälle. Jetzt erst ist er ziemlich von seinen Furchtvorstellungen los, da wir nie erlaubt haben, neue an ihn heranzubringen oder die alten ins Gedächtnis zurückzurufen. Immerhin hat es ein halbes Jahr gedauert, bis er seine Ruhe zurück hatte.

An seinen sechs Gesellen hat Greif bereits eine Reifekorrektur vorgenommen. Wenn man früher etwa fragte: „Von wem hast du das gelernt?" erfolgte mit Sicherheit die Antwort: „Vom Romps." Kürzlich fragte Väterchen: „Das hast du wohl vom Romps gelernt?" Er entgegnete aber lachend: „Vom Romps? Nein! Hier (zeigte auf seinen Kopf), hier oben aus meinem Kopf habe ich das gelernt!"

Als ich vor einigen Tagen daraufhin probeweise in seine Pläne einwarf: „Da nimmst du wohl den Romps mit?" bewegte er abwehrend die Hand: „Ach der Romps — der Romps ist doch ganich!" Nach einigen Sekunden des Schweigens schien ihm doch das Ungeheuerliche seiner Behauptung aufzudämmern und er lenkte ein: „Der wohnt doch jetzt schon längst in Köln."

2. Voraussetzungen der Phantasieentstehung.

Die Entstehung der Rompswelt scheint mir in unserm Kinde erklärlich einmal durch Vererbung, dann durch noch andere Phantasieregungen in ihm selbst, die jene Einbildung zum Bestandteil im Gesamtbild werden lassen.

Auch ich, die Mutter, hatte als Kind — trotzdem wir zehn Geschwister waren, in deren Mitte ich zwischen fünf Schwestern und vier Brüdern stand — ähnliche Spielgefährten. Sie hießen: Lidda, Dadda und Rinna. Erfinder dieser Namen bin vermutlich ich gewesen oder mit gewesen, da vor mir diese Gestalten jedenfalls nicht lebten. Mein nachfolgender Bruder und die dann folgende Schwester bedienten sich mit mir dieser Kameraden. Wir waren damals älter als Greif, soweit meine Erinnerung nicht trügt. Teils lebten unsere drei als Schemen, teils legten wir uns ihre Namen selbst zu. Doch läßt mein Gedächtnis mich über Näheres

[1] Traum: Greif ruft mich nachts ängstlich: „Ein kleiner Teufel hat mich immer am Fuß gekitzelt. Ich hab meinen Fuß ganz still gehalten."

Ich: „Warum hast du ihn denn nicht getreten?"

Gr.: „O nein, Muttele, da sticht der mich mit seiner Gabel in die Hölle!"

Dieser Traum weist auf das Bedenkliche der Theatervorstellungen für phantasievolle Kinder hin, die ich noch zum zweiten und letztenmal anderweitig erproben mußte.

im Stich. In meinem etwa 10. Lebensjahre spielte ich nur mit Phantasiefreundinnen aus erlauchtestem Adel. Zwei davon hießen Hildegard von der Mühlen und Waltrudis von Vasberg. In der Erfindung solch vornehmer kleiner Damen war ich unerschöpflich. Auch hielt ich mir für diesen Umgang einen Stall voll Pferde, frisch geschnittene Weidenruten in sorgsam abgetönter Färbung mit einem Blätterschwanz, die dann Venus, Tuiskomar u. ähnl. seltsam hießen. So führte ich, begünstigt von einer romantischen Landschaft und meinem Lieblingsschriftsteller Chr. v. Schmid, das Phantasieleben einer Prinzessin. Mit Puppen habe ich nie gern gespielt. Jeder der von mir abgelegten Namen, die auch auf uns selbst übertragen wurden, wenn ich nicht allein war, wurde von meinen Freundinnen und jüngeren Geschwistern gierig aufgegriffen. Auch war ich der „Tüftler", der abends Geschichten ausdenken und erzählen mußte. Mein Bett hieß im Geschwisterkreise stets das „Tüftelbett". Neben diesen Erscheinungen zeigte sich ein zeitweilig alles überherrschender Zeichentrieb, den ich mit mehreren Geschwistern (bei ihnen in gedämpfterer Form) teilte. Zeichenbegabung besitzt meine Mutter. Musikalisch waren wir alle zehn von beiden Eltern her. Bei mir sind Zeichnen und Musik aus Mangel an Pflege — bei der großen Schar fehlten die Mittel zur Ausbildung — später versandet. Die bessere Talentausbildung meiner jüngeren Geschwister hat im Rahmen eines anderen Berufes überdurchschnittliche Liebhaberleistungen ergeben.

Greifs Vater war als Kind sehr phantasievoll, aber nie, wie ich, phantastisch. Wir haben noch heute beide große Neigung zur Kunst in jeder Gestalt, am ausgesprochensten literarische, sowohl aufnehmend als ausgebend.

Greif selbst gab sich von Anfang an als phantasievolles, gedächtnisstarkes und scharf denkendes Kind. Er sprach früh und gewandt. Mit genau 2;0 überraschte er uns mit dem Aufsagen eines nach mehrmaligem Hören aufgeschnappten lateinischen Vierzeilers, dem kurz darauf Unmengen von im Flug erhaschten Liedern mit langen schwierigen Texten folgten (Goethes Ballade von der Glocke!). Sein damals außergewöhnliches Gedächtnis ist Erbteil des Vaters. Mit 2;3½ bildete er seinen ersten spontanen Reim. Unmittelbar anschließend folgte eine lange Reimepoche, die nach längerer Ruhepause jetzt wieder in seinem Alltagsgespräch täglich mindestens einmal geübt wird.[1] Über seine zeichnerischen Anlagen weiß ich schlechterdings nichts, weil ich jede Beobachtung oder Anleitung sträflich unterlassen habe. Fest steht nur seine frühe Farbsicherheit, die mit 2;7 im Erkennen der Hauptfarben vollendet war. Auch schrieb Greif viel und früh. 3;3 liegt der erste spontane und gelungene Schreibversuch des Tintenbuchstaben H. Er ist musikalisch, singt rein, rhythmisch und viel. Eigenen Melodien eigene Worte unterzulegen, ist eine häufige Begleiterscheinung während seiner Spiele.

Erwähnenswert ist vielleicht noch sein Trieb, überall führen zu wollen — nicht durch körperliche Stärke (er ist eher ängstlich und schüchtern als mutig), auch nicht durch die sieghaft heitere Haltung, in der sich spätere menschenbezaubernde Sicherheit schon oft im Kindesalter kundtut, sondern durch Einfälle, mit denen er die Altersgenossen an sich zu fesseln sucht und weiß.

Abgesehen von diesen mancherlei eigenartigen und zwiespältigen Gaben also, ist Greif ein echter wilder Junge mit allen Untugenden seines Alters, der nicht gern mit seinen Kräften haushält, oft schwer, mitunter auch besonders leicht erziehbar ist.

[1] Heute: „Der Junge heißt Mäxchen, ich sage aber immer zu ihm: Hexchen, Kleckschen!"

3. Versuch einer neuen Deutung.

Verantwortliche Eltern werden sicher mit Freude die sich ankündigenden Gaben ihres Kindes knospen sehen. Aber sie werden sich ebenso sehr der Fragwürdigkeit des Reichtums bewußt sein, der noch des Hebens wartet. Wie im Sande des Flusses erst der Goldgehalt entdeckt sein will, um dann in mühsamem Gewinn ausgewaschen zu werden — niemand weiß, ob es lohnt, nur hofft man darauf, glaubt und beginnt —, so scheint es mir mit den Geschenken der Natur an Kinder wie das unsrige.

Bei dem Versuch einer Deutung des Erlebnisses „Romps und seine Freunde" und der, wie ich glaube, dazu notwendig aufgetretenen geistigen Parallelerscheinungen hoffe ich mit dieser Einleitung — vor allem im Rahmen dieser Zeitschrift —, vor jedem Mißverstehen törichter Muttereitelkeit geschützt zu sein. Denn nicht das ergibt das Maß für die spätere Persönlichkeit, ob das Leben seine Gaben verschwendet an einen, oder ob es karg ist im Gewähren des Anteils, sondern das entscheidet, ob der künftige Mensch mit den ihm zugemessenen Kräften voll erblüht und Frucht trägt.

Zweifellos beobachten wir im Kindesalter oft reiche künstlerische Anlagen, die zur Herrschaft zu gelangen suchen, auf die hin man seinem Träger eine bestimmte Zukunft weissagen möchte. Ebenso zweifellos aber finden wir später vielfach diese Gaben verschwunden: Nicht immer aufgegangen in allgemeiner Bereicherung; mitunter nicht erkannt, nicht gepflegt, unterdrückt und erstickt, mitunter leider auch in Zwiespältigkeit verderblich gestrandet.

Ein normal veranlagtes Kind hält immer einen gewissen gesetzmäßigen Weg ein, auf dem alle seines Alters sich begegnen. Ein ausgesprochen unmusisches Kind wird sich unter ihnen bald durch das Fehlen freier Einbildungen erkennen lassen. Feststellen zu können aber glaubt die Kinderpsychologie das Vorhandensein ausgesprochen zeichnerischer oder musikalischer Veranlagung an Hand des zeichnerischen Ausdrucksvermögens und des Farbsinns oder durch Gesang, rhythmisches Gefühl und andere erweisliche Beobachtungen.

Tastend, zweifelnd, ziemlich nichtsahnend dagegen steht man vor dem Phänomen des dichterisch veranlagten Kindes. Freier Wortschöpfung gegenüber hegt man berechtigterweise große Zweifel. Und doch sollte man folgern: Genau wie ein musikalisches Kind seinen Ausdruck sucht im Ton, malerische Veranlagung sich äußert in Farbe und Zeichen, so muß das dichterische Kind sich erstmalig erleben im Wort.[1] Nach dieser Folgerung wäre auch erklärlich, warum wir so selten wirklich bleibenden kindlichen Wortschöpfungen begegnen und warum das „Dichtkind" bisher noch kaum gesehen worden ist.

Greif ist ein Kind, bei dem rhythmische Aufmerksamkeit, freie Wortschöpfung, Reimvermögen, ja Reimzwang sich in frühester Jugend mit freier Erfindungswelt, Dingbeseelung und magischem Verhalten zu einer Lebenseinheit

[1] In Gundolfs Buch „George" findet sich S. 66 folgende Stelle: „Wörtlich und tatsächlich zu nehmen sind die Verse:

Schon als die ersten kühnen wünsche kamen
In einem seltnen reiche ernst und einsam
Erfand er für die dinge eigne namen.

Also nicht aus einem Gegensatz, sondern aus einem Urtrieb kam Georges Sprachschöpfertum." Vgl. dazu auch Friedrich Wolters: „George und die Blätter für die Kunst." 1930.

verbunden haben. Nähere Beispiele zu diesen Behauptungen habe ich teils gegeben, teils bleibe ich sie bis zu geeigneter Mitteilung schuldig. Daß er ein Dichtkind ist, dafür gebe ich als Beispiel den Anfang zweier seiner aus Spielseligkeit dithyrambenartigen Augenblickslieder. Die jubelnden, in alle Höhen und Tiefen steigenden Melodien vermag ich leider nicht festzuhalten. Auch ist es meinem schlechten Gedächtnis selten gelungen, mehr als einige Gelegenheitszeilen aufzuzeichnen. Immer ergreift mich an ihnen der melodische und dichterische Zusammenklang als Ausdruck eines gehobenen kindlichen Lebensgefühls.

„Wolken ziehen durch die Welt.
Alle Leute freuen sich über die Wolken,
Und der Frühling ist bei den Wolken . . ."

Ein anderes:

„Hijama, Hijama! (selbsterfundener Jubelruf[1])
Vier Kinder kommen gezogen.
. . . Ein Häslein trillert übers Feld" . . .

(Alter 3; $7^1/_2$.)

So scheint mir nach diesen Erläuterungen der Schluß berechtigt, daß die Phantasiewelt von Romps und seinen Genossen als ein Beitrag zur Psychologie des Dichtkindes gelten darf.[2]

Ein anderes ist die Frage, ob unser kleiner Sohn ein Dichter werden wird. Wie mächtig seine Kindergabe später als Eigenleben Gewalt erlangen mag, das läßt sich von niemandem voraussagen. Ich erwähnte zuvor schon einige Mächte, gegen die sie sich weiterhin durchsetzen müßte. Warten wir also in Ruhe ab, ob er in eine für uns und ihn bequemere Straße abbiegen wird oder ob er sich für Romps und dessen Freunde auch noch späterhin einen Raritätenschrank halten wird, in dem neue Phantasiegestalten sich einnisten dürfen.

4. Pädagogisches Verhalten.

Auf meine zuvor geschilderte ähnliche Veranlagung wie die unseres Kindes ist meine Kindheitserziehung kaum oder verkehrt eingegangen. Solange meine Geschwister sich durch meine Einbildungen bereichert fühlten, war es gut. Sobald wir aber in Zank gerieten, wurde ich in geschlossener Gegenstellung von ihnen mit dem zärtlich erfundenen Namen „Theaterbaxer" belegt. Meine Mutter, deren Phantasieerbe ich bin, sah trotz weitherzigen Gewährenlassens doch mit Furcht, Mitleid, mitunter auch mit Stolz auf ihr am merkwürdigsten geratenes Kind. Manche Strafrede schloß sie daher mit dem verzweifelten Ausruf: „Daß du noch mal auf den Brettern endigst, das sehe ich heute schon!" (Damals galt das noch als Schande!) Die „Bretter" und der „Theaterbaxer" haben mich weidlich geängstigt, innerlich hilflos gemacht, oft, sehr oft mich verbittert und vereinsamt, später mich lange gehemmt — da ich doch nicht anders sein konnte. Denn von Jugend auf verband und verbindet die überlebende Mutter und ihre Kinderschar das innigste Band der Zusammengehörigkeit. Heute lachen wir häufig über die alten Zeiten, nachdem alle mich längst als „normal" empfinden gelernt haben.

[1] „Hijama" hat nichts zu tun mit Analogiebildung zu Pyjama. Schlafanzüge kennen die Kleinen nicht.

[2] Nachträglich finde ich meine eigenen Beobachtungen bestätigt an zwei weiteren Kindern. Vgl. „Zur Pädagogik Rudolf Steiners." III. Jahrgang, 5. Heft (Dez. 1929).

Aus dieser Erfahrung heraus, und in natürlicher Übereinstimmung mit meinem Mann beschlossen wir, unser Kind nicht durch widernatürliche Eingriffe im steten geistigen Wachstum zu schädigen. Nachdem wir seine Rompswelt erst ein Weilchen uns angesehen hatten, sind wir übereingekommen, sie von uns aus in keiner Weise zu befördern. Greif darf mit Romps leben, soweit er selbst ihn erschafft. Wir erwähnen die Gesellen aber nur, wenn er sie uns vorführt.

Die Veranlagung zu freier Erfindung ist selbstverständlich immer zweischneidig. Man kann zu einem Münchhausen auch erzogen werden. Bisher haben wir die Beobachtung gemacht, daß Greif seine Erfindungswelt wohl von der Wirklichkeit zu trennen weiß. Im allgemeinen ist er ein offenes Kind mit gelegentlichen kleinen Verschleierungen der Wahrheit. Zu eigentlichen Lügen hätte er ja auch keine Ursache. Auch ich war ein aufrichtiges Kind. Bei etwaigen kleinen Schwindeleien (wie daß er Freimut nur „aus Versehen" gepufft hat usw.) wird er sofort von uns zur Rede gestellt. Wir sprechen ernst und freundlich mit ihm über den begangenen Fehler. An dem Auf und Ab der andern parallelen geistigen Erscheinungen erfreuen wir uns aufrichtig, doch suchen wir auch hier abzulenken durch Umgang mit Altersgefährten und Jüngeren. Jedes Züchten wäre Sünde, die sich vermutlich durch Erschöpfung rächen würde. Im übrigen vertrauen wir dem tüchtigen und guten Kern, den Greif als Erbteil beider Großelternpaare in sich trägt, unserm Vorbild und unserer erziehlichen Verantwortung, die uns zu jeder Stunde vor Augen steht.

* *

Nachrichten.

1. Der XII. Kongreß für Psychologie findet vom 12. bis 16. April 1931 in Hamburg statt. Folgende Sammelreferate sind in Aussicht genommen: D. Katz (Rostock): „Hunger und Appetit." Kafka (Dresden): „Die Bedeutung des Behaviorismus für die Tierpsychologie." Ein Vormittag wird dem Gesamtthema der „Sprachpsychologie" gewidmet sein, das von Psychologen, Philosophen, Linguisten und Pathologen behandelt werden soll (mit Aussprache). Ein Nachmittag ist für kleinere Arbeitsgemeinschaften freigehalten, die dem Bedürfnis nach Aussprache im engeren Kreise über bestimmte Gebiete und Probleme gerecht werden sollen. Die übrige Zeit ist für Einzelvorträge bestimmt. — Anfragen und Anmeldungen sind mit dem Kennwort „Psychologen-Kongreß" zu richten an das Psychologische Institut der Hamburgischen Universität. Hamburg 13, Bornplatz Nr. 2.

2. Am 26. Juli 1929 wurde in München die Gründung einer „Gesellschaft für Pädagogische Psychologie" eingeleitet; die Gesellschaft will die Förderung von Forschung und Lehre auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie im deutschen Sprachgebiet als ihr Aufgabengebiet bearbeiten. Dem vorbereitenden Ausschuß gehören an: Dr. Otto Bobertag-Berlin; Professor Dr. Gustaf Deuchler-Hamburg; Dozent Max Döring-Leipzig; Geheimrat Dr. Aloys Fischer-München; Frau Dr. Hildegard Hetzer-Wien; Direktor Dr. W. Hische-Hannover; Dr. Albert Huth-München; Professor Dr. Artur Hoffmann-Erfurt; Professor Dr. Oswald Kroh-Tübingen; Dr. Oskar Mann-München; Institutsleiter Felix Schlotte-Leipzig; Professor Dr. E. O. Schultze-Königsberg; Professor Dr. Otto Tumlirz-Graz; Professor Dr. Hans Volkelt-Leipzig.

Die erste Zusammenkunft der neuen Gesellschaft findet am Sonntag, 12. April 1931 in Hamburg statt.

Tagesordnung; 1. Bericht über die Tätigkeit des vorbereitenden Ausschusses. 2. Beschlußfassung über die Satzung der neuen Gesellschaft (Klärung des Verhältnisses zur Deutschen Gesellschaft für Psychologie). 3. Wahl des Vorstandes. 4. Beschlußfassung über Zeit und Ort der ersten Fachtagung.

Interessenten werden gebeten, ihre Anschrift dem Schriftführer der Gesellschaft für Pädagogische Psychologie, Regierungsrat Dr. Albert Huth, München 13, Hohenzollernstr. 61, mitzuteilen.

3. Heilpädagogischer Lehrgang in Berlin vom 8. April 1931 bis 31. März 1932, veranstaltet von der Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung: Deutscher Fröbelverband, Deutscher Verein zur Fürsorge für jugendliche Psychopathen E. V., Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt, Gesellschaft für Heilpädagogik, Heilpädagogische Fachgruppe der Berufsorganisation der Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen und Jugendleiterinnen, Konferenz sozialer Frauenschulen und Wohlfahrtsschulen Deutschlands, Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Verbindung mit der Deputation für Schulwesen und dem Landesjugendamt der Stadt Berlin.

Der Zweck des Lehrgangs ist die Vorbereitung auf die besonderen Aufgaben der Erzieher an öffentlichen und freien Einrichtungen der geschlossenen, halboffenen und offenen Jugendwohlfahrtspflege für abnorme und schwererziehbare Kinder und Jugendliche, sowie für die Erziehungsarbeit im Strafvollzug. Diese Vorbereitung erfolgt teils gemeinsam, teils in Sondergruppen für die einzelnen Arbeitsgebiete.

Als Teilnehmer kommen pädagogisch, sozialpädagogisch oder berufspädagogisch vorgebildete, männliche und weibliche Kräfte in Frage, die bereits über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen und mindestens das 21. Lebensjahr vollendet haben. Die Zulassung wird in jedem einzelnen Fall von der Vorbildung, der bisherigen praktischen Tätigkeit und den sonstigen persönlichen Voraussetzungen für die heilpädagogische Arbeit abhängig gemacht. Es werden höchstens 30 Teilnehmer zugelassen.

Von jedem Bewerber wird eine bereits geleistete mindestens halbjährige Praxis auf heilpädagogischem Gebiet verlangt. Über die Anrechnung einer Tätigkeit als heilpädagogische Praxis wird von Fall zu Fall entschieden.

Die Lehrgangsgebühr beträgt 25 RM monatlich, also insgesamt 300 RM. Gleichzeitig sind mit der Anmeldung 10 RM Einschreibegebühr auf das Postscheckkonto der Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung, Berlin Nr. 67 542, einzuzahlen, die mit der Lehrgangsgebühr verrechnet werden. — Im Falle des Rücktritts von der Meldung wird die Einschreibegebühr nicht zurückgezahlt.

Alles Nähere durch die Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft für heilpädagogische Aus- und Fortbildung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Potsdamer Straße 120.

* *
*

Schrifttum.

Philosophia perennis. Abhandlungen zu ihrer Vergangenheit und Gegenwart. Festgabe, Joseph Geyser zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Fr. J. v. Rintelen. I. Abhandlungen über die Geschichte der Philosophie, II. Abhandlungen zur systematischen Philosophie. Regensburg 1930. Josef Habbel. 2 Bde. 1244 S. Geb. 37 M.

Eine Festgabe vornehmsten Stiles: 68 philosophische Abhandlungen aus 16 Staaten und Nationen, jede einzelne in sich geschlossen und nicht selten Spiegel eines bestimmten nationalen Kulturkreises, und doch in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, vereint durch den leitenden Gedanken, den bleibenden Bestand philosophischer Erkenntnis im Sinne eines ethischen Idealismus herauszuarbeiten und als Wegweiser in das Suchen der Gegenwart zu stellen. Die Aufsätze, die zum größten Teil von Philosophen katholischer Weltanschauung herrühren und in eine Würdigung der Philosophie Joseph Geysers ausmünden, geben ein philosophisches Kulturbild von Bedeutung, an dem auch die protestantische Wissenschaft ihre Bereicherung finden wird.

Erfurt. Wilhelm Brühn.

Hildegard Zingst, Die jugendliche Fabrikarbeiterin. (Neue Beiträge zur Erziehungswissenschaft hrsg. von F. Schneider, V.) Paderborn 1929. F. Schöningh. 136 S. 8.— RM.

Die Arbeit ist ein Versuch, durch Teilnahme am Leben der jugendlichen Arbeiterinnen einen Einblick in ihr Seelenleben zu erhalten. Verf. war zu diesem Zweck zwei Monate lang in einer Süßwarenfabrik als Arbeiterin tätig unter völliger Wahrung ihres Inkognitos. Außerdem wohnte sie zeitweise in einem Heim für gefährdete Mädchen, zeitweise mit anderen Mädchen zusammen in einem Arbeiterquartier. Ihre Beobachtungen sind sorgfältig und enthalten sich aller falschen Deutungen, die vom Standpunkt einer anderen sozialen Stufe naheliegen könnten. Neben Angaben über Lohnverhältnisse, Ernährungsweise, gesundheitliche Schädigungen erstreckt sich der Hauptteil der Darstellung auf die geistig-seelische Einstellung der jugendlichen Arbeiterin zu ihrer Arbeit und auf ihre soziologische Eingliederung, Ergebnisse, die sich mit denen von Lau vielfach berühren. Überall tritt die stark persönliche Färbung des Arbeitserlebnisses hervor, die an das Zusammenarbeiten mit anderen geknüpft ist, wobei die Arbeitsfreude aus dem Tätigkeitstrieb entspringt, nicht aus sachlicher Einstellung zu einer bestimmten Arbeitsart. Im Gegensatz zu den männlichen Ungelernten überwiegt bei den Fabrikarbeiterinnen die Arbeitsfreude über die Arbeitsunlust. Auch die Stellung des Mädchens zur Familie weicht von der des männlichen Jugendlichen ab. Das Mädchen bleibt in der Familie, besonders die weiblichen Familienglieder halten u. a. eng zusammen. In der Stellung zum anderen Geschlecht waren die Mädchen dieser Fabrik überwiegend triebhaft oder leichtfertig-oberflächlich. Auf religiösem Gebiet besteht Indifferenz, doch kommt die Feierlichkeit des Gottesdienstes, der gemeinsame Gesang, die Verbundenheit mit andern im Glauben, dem Hang zur Sentimentalität beim Mädchen entgegen und ruft gelegentlich auch dort eine Reaktion hervor, wo die sittliche Einstellung alles zu wünschen übrig läßt. Pädagogische Folgerungen wenden sich an die Berufsschulerzieher und die Organe der Fabrikpflege.

Jena. Annelies Argelander.

Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928. 307 S. S. Hirzel. M. 12.—.

Der Untertitel des Buches „Genese des Bewußtseins" deutet darauf hin, was hier zu geben versucht wird: eine Darstellung der menschlichen Entwicklung von der Geburt bis zur abgeschlossenen Reife als eine Stufenfolge geschlossener Aufbausysteme. Der zeitlichen Abgrenzung der Phasen und der Gewinnung von Phaseneinheiten liegt die Verarbeitung des von Ch. Bühler und ihren Mitarbeitern systematisch gesammelten Beobachtungsmaterials zugrunde. Als Kriterium der Einheitlichkeit ist die Tatsache anzusehen, daß eine Erscheinung, die auf einem bestimmten Gebiet der Entwicklung neu auftritt, sich in sinnvoller Übertragung auch im Entwicklungszug anderer Funktionen nachweisen läßt. Dadurch ergeben sich Sinnzusammenhänge, deren Erkennung aus der Ganzheit der kindlichen Handlung gewonnen wird, die erst in zweiter Linie unter dem Aspekt des Erlebens oder Verhaltens zergliedert wird. Durch den gesamten Entwicklungsverlauf zieht sich ein Wechsel von subjektiven und objektiven Phasen, die jeweils eine bestimmte Struktur auf immer höherem Entwicklungsniveau der kindlichen Persönlichkeit realisieren. In Schlagworten kennzeichnet Ch. Bühler folgendermaßen die zentrale Errungenschaft der aufeinanderfolgenden Phasen.

„In der ersten Phase des 1. Lebensjahrs führt die Bewegungsgestaltung zu personaler Zentralisation der Antriebe und im Objektiven zur Erfassung der Dingeinheit. In der zweiten Phase des 2.—4. Lebensjahrs werden in Akten der Setzung und der persönlichen Stellungnahme Sinn und Wert realisiert. Die dritte Phase des 5. bis

8. Lebensjahrs bringt in harmonischem Einklang der persönlichen Einordnung in Gemeinschaft und der Hingabe an Material, Pflicht und Leistung, Arbeit und Werk zur Vergegenständlichung. In der vierten Phase des 9.—13. Lebensjahres führt einerseits die Zuwendung zum Objekt im stärksten Aufschwung der Wißbegier zu wissensdurstiger Intention auf die Wirklichkeit, anderseits die erste Intention auf persönliche Freiheit zur Abhebung des Ich. Die fünfte Phase des 14.—19. Lebensjahrs schließlich setzt in erster intendierter Hingabe das Du, und im Sachlichen intendiert sie über Wirklichkeit hinaus die Erkenntnis der Wahrheit."

Gegen die zeitliche Abgrenzung der beschriebenen Phasen wird sich mancher Einwand erheben, auch Ch. Bühler sieht sie noch nicht als unbedingt endgültig an. Das Material, aus dem die Darstellung erwachsen ist, trägt wohl die Schuld daran, daß die frühkindliche Entwicklung gegenüber der späteren Altersstufen wesentlich stärker berücksichtigt ist. Auch ist die Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Entwicklungsphasen beim kleinen Kinde besser begründet als um die Pubertätszeit, wo manche der Belege den Eindruck des Konstruierten nicht völlig vermeiden.

Jena. Annelies Argelander.

Oswald Kroh, Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung. Langensalza 1930. Herm. Beyer & Söhne. Päd. Magazin Nr. 1122. 352 S. 7. und 8. Aufl. Geb. RM 6.60.

Die Psychologie des vorschulpflichtigen Kindes sieht bald auf eine 50jährige Geschichte zurück, die Reifezeit erfreut sich seit ungefähr einem Jahrzehnt besonderer Beliebtheit psychologischer Untersuchungen. Kroh hat sich nun die Aufgabe gestellt, das Seelenbild des Kindes im Grundschulalter zu zeichnen, nicht des Grundschülers, sondern des Grundschulkindes, um das ganze Kind in allen seinen Lebensbeziehungen als in sich bestimmtes und sich entwickelndes Gebilde von Eigenwert (S. 32) zu erfassen.

Obwohl, wie der Verfasser im Vorwort zur ersten Auflage seiner Schrift sagt, die schulorganisatorisch bestimmte Grundschulzeit weder in ihrem Anfang noch an ihrem Ende durch einen der zahlreichen Entwicklungseinschnitte begrenzt ist, die sich innerhalb der Jugend nachweisen lassen, so hat er doch diesen Abschnitt des Schullebens zum Vorwurf genommen, und zwar unter pädagogischem Aspekt, da die Grundschule sich je länger je mehr als eigenartiges pädagogisches Gebilde aus der Fülle der Schulformen deutlich heraushebt, dem besondere Struktur und besondere Aufgaben eignen.

Von dem reichen Inhalt des Buches, das in die drei Kapitel Kindespsychologie und Pädagogik, die Phasen der Jugendentwicklung und die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter aufgeteilt ist, kann im Rahmen einer Besprechung kaum ein flüchtiger Eindruck vermittelt werden, nur sein methodischer Grundcharakter sei kurz skizziert.

Der Verfasser verbindet in glücklicher Weise die Forschungs- und Denkweise der naturwissenschaftlich orientierten mit der geisteswissenschaftlichen Psychologie. Er ist mit den Methoden experimenteller Forschung vertraut (er stützt sich in ausgedehntem Maße auf experimentell-psychologische Untersuchungen, die aus dem von ihm geleiteten Tübinger Universitätsseminar hervorgegangen sind) und verabsäumt darüber doch nicht die Ganzheits- und Sinnperspektive, sofern er das Kind als bestimmt und individuell strukturiertes Wesen von Eigenart, Eigenwert und Eigengesetzlichkeit sieht (S. 12), dessen Sein und Handeln in jedem Stadium seiner Entwicklung einen Gegenwartswert darstellt und dessen Lebensäußerungen stets aus dem Gesamtsinn der jeweiligen Stufe heraus verstanden sein wollen und ebenso als Durchgangsstufe in der und für die Gesamtentwicklung von wesentlicher Bedeutung ist. Die Verbindung von kausaler und teleologischer Betrachtungsweise ist für die Gesamthaltung des Buches charakteristisch.

Gütersloh. Paul Schneider.

Dr. Karl Dambach, Der Rechtschreibunterricht. Stuttgart 1930. Schramm. 142 S. Geh. 4.50 M.

Für die didaktischen Arbeits- und Übungsformen, deren Darstellung den Hauptteil des Buches bestreitet, stützt sich der Verfasser auf die Ergebnisse experimenteller Forschung. Er nimmt dabei auch eine vorsichtige kritische Haltung ein — so gegen Lay — und verwendet mit Geschick die verdienstlichen Untersuchungen von Weimer zur Fehlerkunde. Unter den zahlreichen artgleichen Schriften gehört das Buch Dambachs zweifellos zu denen, die man dem nach wissenschaftlicher Begründung des Unterrichtsverfahrens suchenden Praktiker empfehlen darf. Sch.

* *

Schwererziehbarkeit und Verwahrlosung als Minderwertigkeitskomplex.

Von Malwine Löwy.

Mit Minderwertigkeit bezeichnet die ärztliche Wissenschaft zunächst die Auswirkung eines Sinnesdefektes nach der peripher-organischen Seite hin, wie Blindheit, Taubheit, Stummheit oder einen Defekt endogen-zerebralen Ursprunges wie Schwachsinn oder Epilepsie. Die Individualpsychologie hat diesen Begriff bekanntlich weiter gefaßt. Die Minderwertigkeit im Adlerschen Sinne haftet jeder kindlichen Psyche an sui generis als das Gefühl der Unzulänglichkeit der Wirklichkeit gegenüber, der Welt der Großen und Erwachsenen, in die das Kind sich nicht hineinfinden kann ohne das Gefühl der ängstlichen Bedrückung der eigenen Schwäche und Kleinheit gegenüber. Und dieses Minderwertigkeitsgefühl des Kindes muß nun durch die Erziehung bekämpft werden, wenn es nicht ein untauglicher Mensch werden und später im Leben scheitern soll. Die individual-psychologische Pädagogik hat dem Organkomplex der Minderwertigkeit, der sich äußerlich in verschiedenen Abwehrhandlungen des Kindes gegenüber den Forderungen der Erwachsenen auswirkt, in Lernträgheit, Renitenz, Schulflucht oder im sog. Schmierfinkentum, im Stottern und sonstigen Versagen die Erziehungsmaßnahme der Ermutigung gegenübergestellt, die über den Weg der Selbstbehauptung zum Geltungsstreben und zur Betätigung des Gemeinschaftssinnes führen soll. Vorläufig fehlt aber mindestens noch die Kontrolle darüber, ob diesen günstigen erziehlichen Erfolgen auch wirklich Dauerwirkung zuzuschreiben ist, ob sie tatsächlich Heilung bedeuten oder ob später nicht wieder Rückfälle auftreten, etwa unter dem Einfluß eines ungünstiger gewordenen Milieus oder beim Auftreten von Pubertätskrisen, wenn unter deren Einwirkung, etwa nach Abschluß der Schulzeit und beim Eintritt in das Berufsleben, die Schulfaulheit zur Arbeitsscheu wird und die Erziehungslosigkeit zur Verwahrlosung, besonders wenn neben äußeren Einflüssen innere Anlagedefekte mitwirken. In der Praxis der Heilpädagogik können wir in bezug auf die verschieden bedingten Äußerungen der Minderwertigkeit etwa folgende Formen unterscheiden: Die organisch bedingte Minderwertigkeit, wie sie sich in den Erscheinungsformen der Blindheit, Taubheit, Taubstummheit äußert und welche bedingt ist durch einen Defekt des betreffenden Sinnesorganes, ein Defekt, der häufig parallelisiert erscheint durch eine besonders feine und leistungsfähige Organisation eines anderen Sinneswerkzeuges, soll dabei nur der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Die Erziehungsmaßnahmen zu ihrer Bekämpfung sind ja bekannt: für die Blinden die Brailleschrift und der Ersatz des Auges

durch das Tastorgan, für die Schwerhörigen die Abhörmethode mittels Lippenbewegung und artikulierter Lautbildung, für die Taubstummen Mimik und Gebärdensprache. Der fehlende Sinn wird durch einen anderen zu ersetzen versucht, auf dessen Ausbildung alle Erziehungsmaßregeln eingestellt sind.

Verwandt dem Wesen nach, aber durchaus anders in ihren Emanationen nach außen, ist eine andere Erscheinungsform der Minderwertigkeit, die sensuelle Minderwertigkeit, wie sie genannt werden soll. Die betreffenden Sinnesorgane funktionieren wohl normal, optische und akustische Bilder werden zwar erzeugt, aber die zentripetale Leitung scheint irgendwie gestört. Es dauert unverhältnismäßig lange Zeit, bis die Signale aufgenommen und bis darauf reagiert wird im Vergleich zu der prompten und lebhaften Reaktion normaler Kinder; und dann wird diesen Signalen auch eine weit geringere Aufmerksamkeit geschenkt. Es gibt da wohl ein Sehen, aber kein Schauen, kein anschauliches plastisches Bild, und es gibt ein Hören, aber kein Horchen, kein Hineinhorchen in die eigene Seele. Vielleicht könnte man diesen Zustand — nach Analogie mit der Farbenlehre — mit Seelenblindheit bezeichnen. Solche sensuell minderwertigen Kinder — um bei diesem Ausdruck zu bleiben — sind nicht neugierig, sie zeigen kein Interesse für die Eindrücke der Außenwelt, kein Interesse für Wort oder Schrift, für Farben und Töne, für ein buntes Bild oder einen sangbaren Rhythmus. Sie sind stets gelangweilt, schläfrig-apathisch, und vollauf mit der Erfüllung ihrer vegetativen Funktionen beschäftigt: Essen, Verdauen, Schlafen. In bezug auf ihre Einstellung zur spielerischen Betätigung stehen sie auf der Stufe des vorschulpflichtigen Kindes, auch mit 12 oder 13 Jahren noch. Daß dabei einzelne der genannten Erscheinungen ausfallen können oder variiert oder verblaßt erscheinen, spricht natürlich nicht gegen die funktionelle Form an sich. Und daß mit dieser sensuellen Minderwertigkeit vielfach auch intellektuelle Minderwertigkeit Hand in Hand geht, kann nicht weiter überraschen. Daß „Seelenblindheit" als Minderwertigkeitssymptom nicht allzu selten auftritt, ergibt sich aus der Tatsache, daß von 25 genau beobachteten Fällen unzweideutig 2 von den Fällen, d. s. 8 % — sie betreffen 12- und 13jährige Mädchen — die geschilderten Erscheinungen bei ihrer Einlieferung zeigten, während sie in einem 3. Fall überdeckt von einem anderen, schwieriger zu deutenden Minderwertigkeitskomplex auftraten.

Die 13jährige Josefine, groß, schlank, jungenhaft, mit dichter brauner Bubenmähne über dem blassen Gesicht, ist nach dem Berichte der Stiefmutter zu keiner Arbeit zu brauchen. Kommt aus der Schule nach Hause, setzt sich nieder und rührt sich oft den ganzen Tag nicht vom Fleck. Nimmt keinen Anteil an der Umgebung, ist immer schläfrig, hört Radio und weiß nicht, was sie hört. Wenn man sie zu einer Arbeit setzt, schaut sie in die Luft und macht nichts. Wird sie aber gezwungen, etwas zu arbeiten, so macht sie alles schlampig. Schulbericht: Das Mädchen besucht die dritte Hauptschulklasse. Heuer ist ein starkes Nachlassen der Leistungen zu be-

merken. Die Schülerin lernt nichts Neues dazu und das Alte vergißt sie; auch tratscht sie gern und ist frech. Als besonderes Gravamen wird überdies angeführt: sie sollte einen Aufsatz über die Leistungen des Chirurgen machen und fragte erstaunt, was denn das für ein Vieh sei? Der ganze Minderwertigkeitskomplex ist anscheinend stark an erziehliche Einflüsse gebunden. Das Mädchen war durch 6 Jahre auf dem Lande in Pflege; war dort ganz brav und arbeitswillig. Sie hat dort ihre Freundinnen und anscheinend auch einen Burschen, mit dem sie gerne beisammen ist. In der Landschule hat sie brav gelernt, in der Stadtschule versagt sie, ebenso wie in der häuslichen Erziehung. Sie hört auf zu lernen, sie wird apathisch, nachlässig, von einem Zwangsgedanken beherrscht: Sie will wieder auf das Land zurück zu ihren Freundinnen. Die Mutter möchte sie — offenbar wegen ihres einnehmenden Äußeren — als Ladenfräulein oder Verkäuferin ausbilden lassen; sie selbst will aber die Schneiderei lernen auf dem Lande.

Wilhelmine, $11^3/_4$ Jahre. Die psychische Verfassung des Mädchens ist durch ängstliche Träume und durch häufig auftretende Anfälle von Nachtwandeln ungünstig beeinflußt. In intellektueller Beziehung zeigt sie geringe Intelligenz und wenig geistige Interessen. Aus Geschichten, die man ihr erzählen will, macht sie sich nicht viel, auch Bilderanschauen freut sie nicht, leichte Rätselfragen kann sie nicht richtig beantworten. Auf die Frage: „Gehst du gern in die Schule?" antwortet sie mit naiver Selbstverständlichkeit: „Nein." „Und warum nicht?" „Weil man dort lernen muß." „Was tust du denn am liebsten?" „Nur spielen, essen, schlafen." Und sie spielt stundenlang, nicht wie eine 12jährige, wie ein 5- oder 6jähriges Kind, eintönig, unermüdlich; den Wagen mit der Puppe hin- und herschieben, das „Kind" bemuttern, Puppenessen kochen, Puppengeschirr waschen. Vielleicht weil ihr selbst als kleines Kind schon die Mütterlichkeit gefehlt hat. Schon für den vier oder fünf Monate alten Säugling war kein Platz mehr an der Mutterbrust, kein Platz im Hause, in dem die desolatesten Lebens- und Wohnungsverhältnisse herrschen. Ihr erstes Heim war eine Säuglingskrippe, und dann folgen in wechselnder Reihe das oder jenes Kinderheim, elf Jahre hindurch. Den Ihren ist sie ganz entfremdet; selbst die Mutter kümmert sich kaum mehr um das Kind, wenn das Mädchen auch „flunkert", wie häufig die Mutter und die Schwestern sie im Heim besuchen und was für schöne Puppe ihr die Mutter zu Weihnachten gebracht hat. Ihr Traum ist, endlich einmal nach Hause zu kommen.

Von den anderen Formen der Minderwertigkeit kommen neben den intellektuellen — aber nicht immer auch notwendigerweise an diese gebunden — die moralische Minderwertigkeit, die psychisch bedingte Minderwertigkeit und schließlich die Debilität, der intellektuelle Schwachsinn mit seiner mehr oder minder ausgeprägten moralischen Hemmungslosigkeit, in Betracht. Die Erscheinungsformen sind Lügenhaftigkeit, häufig Phantasielügen psychopathischer Natur, verbunden mit kleinen, oft zwecklosen

Diebstählen, Durchgängerei, affektbetonter Triebhaftigkeit. Häufig kommt es — neben dem Versagen der intellektuellen Leistungen — zu einer Haßeinstellung gegen die Schule bzw. gegen eine bestimmte Lehrperson.

In zwei von den beobachteten Fällen konnte diese gegensätzliche Einstellung deutlich bemerkt werden.

Erika, 10 Jahre, ein großes, kräftiges Kind von normaler Intelligenz, war seit einigen Monaten aus ihrer Haßeinstellung gegen die neue Lehrerin heraus, die ihr anläßlich einer Umschulung aufgezwungen an Stelle der sympathischen früheren Lehrkraft und durchaus antipathisch geworden war aus irgend welchen Gründen, zur psychopathischen Lügnerin und Durchgängerin geworden. Der Vater selbst mußte sie zur Polizei bringen, von wo sie zur psychiatrischen Beobachtung und dann auf die Heilpädagogische Station kam.

Das Mädchen wollte durch diese Umstellung von ihrem früheren stillen und unauffälligen Wesen zu ihrer jetzigen Triebhaftigkeit offenbar die Rückkehr in die alte Schule ertrotzen, was ihr auch gelungen sein dürfte.

Hat sich die normal intelligente Zehnjährige aus Haß gegen eine bestimmte Lehrperson in einen moralischen Minderwertigkeitskomplex eingesponnen, so tut eine andere, ältere, dasselbe aus krankhafter Zuneigung, aus zurückgewiesener Liebe. Auch die dreizehnjährige Hilde ändert seit ihrer Umschulung ihr bisheriges Benehmen im Hause und in der Schule in auffälliger Weise. Sie wird faul, frech und trotzig, gelegentlich schamlos, nur um aufzufallen. Gelegentlich eines Turnabends mußte sie wegen unsittlichen Benehmens sogar ausgeschlossen werden. Sie geht mit einer Freundin, an die sie eine sehr starke Bindung hat, „schulstürzen". Die beiden Mädchen schreiben schwärmerische Liebesbriefe an die frühere Lehrerin, zu der sie durchaus zurück wollen. Die Freundin droht mit Selbstmord, wenn sie die geliebte Lehrerin nicht mehr anschaut. Daraufhin wird sie wieder in die alte Schule zurückgenommen, während Hilde, von der sich jetzt auch die Freundin abwendet, die in ihr anscheinend die Rivalin sieht, verbittert und vereinsamt in der neuen Schule zurückbleibt.

Minderwertigkeit auf neurotisch fixierter Basis — Lernunlust — Schulflucht — war in einem anderen Falle in Schwererziehbarkeit übergegangen, wo neben der kritischen Schulsituation eine häusliche Milieuschädigung die Entwicklung ungünstig beeinflußte.

Siegfried, dreizehnjährig, der typische Einzelgänger auch beim gemeinsamen Spiel, ungewöhnlich nervös, mürrisch und scheu, sehr empfindlich, hatte der Jugendfürsorge schon einiges zu schaffen gemacht. Als Kind war er wiederholt im Burgenland in der Heimatsgemeinde des Vaters in bäuerlicher Pflege und Erziehung gewesen. Mit zehn Jahren kam er zurück zum Vater, der inzwischen in Wien zuständig geworden war, und wieder in die Schule. Diese konstatiert in ihrem Bericht die moralische Minderwertigkeit des Knaben, der bereits seit Beginn der Schulzeit Neigung zum Schul-

stürzen und Herumvagieren gezeigt hatte, aber endlich doch so etwas wie Gewöhnung an regelmäßigen Schulbesuch zu zeigen schien. Dieser günstige Erziehungserfolg wurde aber bald wieder vereitelt durch einen schweren Konflikt mit der Stiefmutter, der den Jungen zu neuerlicher Schulflucht und Durchgängerei vom Hause veranlaßte unter gleichzeitiger Selbstmordandrohung. Dieser Stiefmutterkonflikt bildet somit eine neue Verschärfung der schon durch eine frühkindliche konstitutionelle Belastung des Knaben gegebenen Erziehungsschwierigkeiten.

Das Charakteristikum der Schwererziehbarkeit ist vor allem die falsche Einstellung des Kindes zu Elternhaus und Schule, gleichgültig ob diese Einstellung durch falsche Erziehungsmaßregeln oder durch intellektuelle oder psychische Minderwertigkeit des Kindes bewirkt worden ist.

Es gibt eine Reihe der verschiedensten Erscheinungsformen, in welcher sich das Erleben der kindlichen Psyche nach außen projiziert, die wir als Schwererziehbarkeit bezeichnen. Die egozentrische Einstellung des verwöhnten Einzigen, die charakteristische Trotzeinstellung des Kindes zwischen dem dritten und vierten Lebensjahre als Ausdruck der ersten selbständigen Willensregungen kann man wohl als normale Erziehungsschwierigkeiten ansprechen mit gleichem Rechte wie die instinktive Abwehr des noch ganz seinem Spieltrieb hingegebenen Sechsjährigen gegen die in sein bisheriges unbekümmertes Triebleben einschneidenden Anforderungen des Schullebens. Angst, Abwehr, Schulflucht sind beim Schulneuling die natürlichen Erziehungsschwierigkeiten, die aber bei vertrauensvoller gegenseitiger Einstellung von Kind und Erzieher bald abflauen.

Verschieden davon sind naturgemäß die sich im späteren Verlauf der kindlichen Entwicklung auf Grund ungünstiger erziehlicher Einflüsse oder nervöser oder sonstiger krankhafter Störungen ergebenden Erziehungsschwierigkeiten, die mit der Einstellung der schwierig zu behandelnden Drei- und Sechsjährigen wohl den Namen gemeinsam haben, aber nicht das Wesen. Das Wesentliche liegt wohl in der Asozialität des schwer erziehbaren Kindes; es kann aus seinem Minderwertigkeitskomplex heraus den Weg zur Wirklichkeit und zum Gemeinschaftssinn nicht finden. Und die ihm diesen Weg weisen sollen, erziehen falsch oder schlecht, manchmal auch gar nicht, unter dem Vorgeben, das Kind sei eben jeder erziehlichen Beeinflussung unzugänglich. Gerade die Möglichkeit erziehlicher Beeinflussung wird oft falsch oder widersprechend beurteilt, je nach der momentanen Einstellung des Kindes zum Erzieher oder zu einer Erziehungsmaßregel. So erfolgen beispielsweise in dem Falle des vorhin erwähnten dreizehnjährigen Siegfried — ohne Berücksichtigung des schweren Stiefmutterkonfliktes — diesbezüglich zwei widersprechende Urteile.

Bericht des Heimes, in dem er einige Zeit untergebracht war: Ungewöhnlich nervös, sehr zu Affekten geneigt, dabei ängstlich und scheu, sehr empfindlich, leicht beeinflußbar.

Schulbericht: Sehr erregbar, eigenwillig und streitsüchtig, schwer beeinflußbar.

Dieses gegensätzliche Urteil mag vielleicht in der wechselnden Stimmung und in der Eigenart des sozialen Verhaltens gegenüber der Umwelt sowie in der ungewöhnlich labilen Empfangsbereitschaft des Knaben gegenüber der Einstellung der Umgebung zu seiner eigenen Wesensart seine Erklärung finden.

Diesem schwer erziehbaren Jungen soll ein anderer Schwererziehbarer gegenübergestellt werden, dessen psychische Empfänglichkeit viel stumpfer ist und dessen Intellekt minderwertig. Ein Zwölfjähriger mit typischen debilen Minderwertigkeitserscheinungen, scheu, mürrisch, unverträglich, lügenhaft.

Seit $1^1/_2$ Jahren stürzt Franz die Schule mit einer zähen Konsequenz, die einer besseren Sache würdig wäre; er ist durch nichts und durch niemanden in ein Schulzimmer hineinzubringen bzw. dort festzuhalten. Jeden Zwang in dieser Richtung beantwortet er unweigerlich mit Davonlaufen und Durchgehen. Läßt man ihn aber mit der Schule in Ruhe, so verzichtet er auf das Herumstrolchen und arbeitet fleißig in dem kleinen Schrebergarten seiner verwitweten Mutter. Der Vater ist im Kriege gefallen, und diesem Fehlen des väterlichen Einflusses mag wohl auch zum guten Teil seine Verwahrlosung zuzuschreiben sein; zum anderen Teil ist auch eine gewisse anlagebedingte Debilität daran schuld. Seine Haßeinstellung gegen die Schule ist eine generelle. Auch auf der Beobachtungsstation, auf die er überstellt wird, zeigt er anfänglich dieselbe Abneigung gegen den schulmäßigen Unterricht; er zeigt auch kein Interesse, keine Anteilnahme an den Beschäftigungen der anderen Kinder, er bleibt scheu und verschlossen, lehnt jede Einfügung ab. Erst später wird er unter dem Einfluß des günstigen Milieus zugänglicher und verträglicher, ohne daß natürlich von einer „Heilung" gesprochen werden kann. Rückfälle sind beim Zurückversetzen in das ungünstige häusliche Milieu sicher zu erwarten.

Der Fall, erwähnenswert deshalb, weil er sozusagen einen Grenzfall zwischen Schwererziehbarkeit und Verwahrlosung vorstellt, scheint dennoch erziehlich kein hoffnungsloser. Schulflucht bedeutet nicht auch gleichzeitig Erziehungsflucht und Erziehungsunmöglichkeit. In günstige ländliche Verhältnisse gebracht, würde der Junge, der für seinen Schrebergarten so viel Interesse hat, als er dessen überhaupt fähig ist zu empfinden, sich wahrscheinlich einleben und arbeiten lernen. Freilich, auch dieses Erziehungsexperiment kann scheitern bei der debilen Unberechenbarkeit des Jungen. Dann bleibt nichts anderes übrig als die Internierung in einer geschlossenen Anstalt. Auch für den anderen Jungen, den mit dem Stiefmutterkonflikt, wird sich unter Umständen kein anderer Ausweg finden lassen.

Das charakteristische Kennzeichen der Verwahrlosung ist die Dissozialität, die feindselige Einstellung gegen die Gemeinschaft, gegenüber der asozialen und gleichgültigen Einstellung des Schwer-

erziehbaren; feindselige Ablehnung auf der einen Seite, uninteressierte Gleichgültigkeit auf der anderen. Freilich, die Grenzen sind labil und verschwimmen oft ineinander; und jede Verwahrlosungserscheinung läßt sich fast immer aus ursprünglicher Schwererziehbarkeit heraus deuten, häufig auch aus gänzlicher Erziehungslosigkeit. Lügenhaftigkeit, Diebstahlsbereitschaft, affektbeherrschte Triebhaftigkeit bekommen einen betont feindseligen Charakter in bezug auf die Gemeinschaft, sei es nun Haus- oder Schulgemeinschaft, die ersten sozialen Gebilde, mit denen das Kind in Konflikt gerät, oder später die große soziale Gemeinschaft, die Anpassung und Unterordnung unter ihre Gesetze fordern muß, im Interesse des einzelnen und der Gesamtheit. Der Verwahrloste will schaden, gibt bewußt seinen dunklen Haß- und Rachegefühlen Ausdruck. Vielleicht ist er einmal ein armes verprügeltes Kind gewesen oder ein Gegenstand mitleidslosen Spottes wegen seiner körperlichen Mißgestalt oder seiner geistigen Minderwertigkeit. Und es braucht dann nur noch eines kleinen Mehr an Belastung, um schließlich aus dem Minderwertigen einen Kriminellen zu machen. Aus der Kriminalgeschichte sind solche Fälle bekannt.

Ein zwerghafter kleiner Bursche von minderen Geistesqualitäten, aber sonst gutmütig und verträglich, war der Proletarierjugend des Wiener Vorstadtbezirkes, in dem er lebte, der Gegenstand böswilligen Spottes und Hohnes. Er schluckte es geduldig herunter, jahrelange Erniedrigung trug er schweigend, aber als er auch in seinem, auf ein schönes Mädchen gerichteten Begehren die gleiche grausame Demütigung erfahren mußte, wurde er zum Mörder. Nicht allein, dazu war er körperlich zu schwach; aber er wußte in dem minderwertigen Hirn eines schwachsinnigen Freundes den Gedanken an die Tat zu erregen. Dieser, ein schöner, stattlicher Bursche, ließ sich von der Notwendigkeit überzeugen, an dem Mädchen, von dem er sich betrogen glaubte, furchtbare Rache zu nehmen. Er lockte das Mädchen auf eine abgelegene Wiese, und die beiden erwürgten es. Der Zwerg half nach mit seinen schwachen Kräften. Dann soll er die Tote noch geschändet haben in seinem tierischen Hasse.

Solche Kriminalfälle balancieren auf der obersten Grenze sittlicher Verwahrlosung zwischen Irrenhaus und Zuchthaus; die untere Grenze bilden jene Fälle, die zwischen Jugendgefängnis, Psychopathenanstalt oder Magdalenenheim — wenn es sich um verwahrloste Mädchen handelt — hin- und herpendeln. Eine Dreizehnjährige aus einem österreichischen Landbezirk zündet eines Tages das väterliche Anwesen an, das bis auf den Grund niederbrennt. Vor Gericht gibt sie ohne weiteres zu, aus Rache gehandelt zu haben, weil ihr intimer geschlechtlicher Verkehr mit einem sechzigjährigen Manne entdeckt worden war und sie fürchtete, an dessen weiterer Ausübung durch den Vater gewaltsam verhindert zu werden.

Ein weiterer Fall zeigt wieder ein anderes Bild sittlicher Verkommenheit, ebenfalls bei einer Dreizehnjährigen, die, ohne direkt kriminell geworden

zu sein, doch auf einer ähnlichen Stufe moralischer Verwahrlosung steht. Sie wurde vom polizeilichen Jugendamt eingeliefert, wohin sie zwei Männer gebracht hatten, nachdem sie sie gemeinsam mißbraucht. Leopoldine, unhübsch, mit einem Fußdefekt behaftet, doch körperlich über ihr Alter entwickelt, ergibt sich schon seit etwa drei Jahren der gewerbsmäßigen Prostitution. Das Mädchen ist wenig intelligent und ziemlich interesselos, weiß aber in allen Dingen, welche die Sexualsphäre betreffen, Bescheid und ist mit allen Verschönerungsmitteln bekannt. Die Selbstverständlichkeit ihrer frühzeitigen geschlechtlichen Hingabe, die sie ohne weiteres in allen Details zugibt, liegt in einer gewissen Stupidität des Empfindens, das eine Scham in bezug auf ihre sexuelle Verwahrlosung gar nicht kennt. Dazu kommt noch die Verwahrlosung durch das Milieu, repräsentiert durch einen halbidiotischen, trunksüchtigen Vater und eine kranke hysterische Stiefmutter. Wenn auch ein solch schwerer Konflikt — wie bei dem vorhin erwähnten gleichaltrigen Jungen — nicht vorliegt, so scheint doch ein heimliches Rachegelüste an der Stiefmutter vorhanden und mit dem Dirnentrieb in Einklang zu bringen sein. Nach Ausheilung eines vorhandenen Lungendefektes wird Leopoldine einer klösterlichen Erziehungsanstalt übergeben werden.

Schließlich noch ein Fall von kriminell gewordener Verwahrlosung, der, wenn auch nicht sexuell bedingt, doch wahrscheinlich in sittlicher Verkommenheit ausklingen dürfte.

Marie, 15 Jahre alt, derbes Wesen, rohe, oft ordinäre Ausdrucksweise, sehr agressiv. Ihre Dissozialität scheint ein Produkt des ungünstigen häuslichen Milieus in Verbindung mit einer konstitutionell bedingten Minderwertigkeit. Gendarmerie- und Polizeiakte befassen sich eingehend mit dem Fall der jugendlichen Vagantin, die ihrer Dienstgeberin 22 S veruntreute, mit denen sie in die Apotheke geschickt wurde, hierauf fluchtartig das Haus verließ und bettelnd herumvagierte, bis sie aufgegriffen wurde. Das Jugendgericht hat das Straferkenntnis auf drei Jahre aufgeschoben, doch wurde die Zulässigkeit ihrer Abgabe an die Bundeserziehungsanstalt für jugendliche Rechtsverbrecherinnen ausgesprochen.

In bezug auf die Genesis der Verwahrlosung sind ja die zwei Entstehungsursachen bekannt: Milieuschädigung oder anlagebedingtes Erbgut. Eine reinliche Scheidung läßt sich in den seltensten Fällen durchführen. So wurde schon vor etwa 20 Jahren von psychologisch-psychiatrischer Seite die Aufstellung reiner Typen versucht: A-Kinder und M-Kinder, von denen die einen rein milieubedingte, die anderen rein anlagebedingte Verwahrlosungserscheinungen aufweisen sollten. Und dazwischen eingeschaltet die Mischformen A+M-Kinder, und der M+A-Kinder, je nach dem Überwiegen von Anlage oder Milieu gegenüber dem anderen Faktor. Eine ähnliche Einseitigkeit nach der anderen Richtung hin zeigen neuere somatisch-konstitutionell fundierte Typenlehren, die aus der Asymmetrie, aus der irgendwie gestörten bilateralen Symmetrie des Organismus heraus, den schizo-

thymen, den äußerlich und innerlich gespaltenen, unharmonischen Menschen diagnostizieren. Und nach denen bei der Mehrheit der Dissozialen auch durch den somatischen Befund diese Asymmetrie im Aufbau der äußeren oder inneren Organe nachweisbar ist. Damit wären zugleich alle die Fälle von irgendwie minderwertigen und schwer erziehbaren Kindern, die einen solchen schizothymen Befund aufweisen, als hoffnungslos erledigt, ebenso wie die von Geburt an schon schicksalsgezeichneten A-Kinder.

Im Gegensatz dazu haben neuestens wieder Vertreter der Psychiatrie, zu Lombrososchen Anschauungen zurückkehrend, die These aufgestellt vom Kinde als dem geborenen Verbrecher und von der Allmacht der Erziehung, die allein dazu berufen sei, dieses kindliche Verbrechertum noch im Keime zu unterdrücken, ehe es seine Wurzeln weiter ausbreiten kann.

In diesem Falle also — und nicht minder bei allen den A-Kindern gegensätzlichen M-Kindern — unbedingte Allmacht der Erziehung; in den anderen Fällen — organische Schizothymie oder anlagebedingtes Erbgut — dagegen ihre vollständige Hilflosigkeit, ihr naturnotwendiges Versagen.

Wenn man von den schwersten Fällen, den gänzlich unerziehbaren Debilen und Epileptikern als ganz hoffnungslosen Fällen absieht, sind es vor allem die triebhaften und affektbeherrschten unter den minderwertigen Kindern, bei denen — auch bei einer scheinbaren Besserung ihres Zustandes — die Gefahr des Beharrens in ihrer antisozialen Einstellung auch weiterhin für die Jugendlichen besteht. Und in ihrer Dissozialität bilden sie dann den Grundstock für die Kriminalität der Erwachsenen.

* *

Zur Grundlegung der pädagogischen Milieukunde.

Von Karl Graucob.

(Schluß).

III.

Die Forderung eines umfassenden Milieubegriffs für die Pädagogik schließt natürlich nicht aus, daß bestimmte Teile des Gesamtmilieus der Betrachtung unter erziehungswissenschaftlichem Gesichtspunkt wichtiger erscheinen als andere. Es liegt vielmehr im Wesen der Erziehung begründet, daß die von der Person erlebten Bestandteile des Milieus ihr mehr bedeuten als die nur kausal wirksamen, den Organismus beeinflussenden. Dem trug in gewisser Weise auch bereits unsere oben gegebene vorläufige Definition Rechnung. Der Schwerpunkt einer pädagogischen Umweltkunde wird daher bei der personalen und der objektiv geistigen Schicht des Milieus liegen müssen. Beide sind, wie wir sahen, gerade in der erzieherischen Wirklichkeit eng verbunden. — Innerhalb dieser im Erlebnis gegebenen Milieuschichten und ihrer Erkundung wird nun eine Tatsache besonders deutlich und bedeutungsvoll, die von jeder bloß naturwissenschaftlich verfahrenden Umweltforschung

vernachlässigt worden ist und werden mußte, die Tatsache der Diskrepanz zwischen dem „objektiven“ und dem „subjektiven“ Milieu. Auf zwei Weisen nämlich läßt sich das Milieu einer bestimmten Person erforschen und darstellen. Man kann den Kreis der Dinge, Menschen und Sinngehalte registrieren, die von der Person mit der psychischen Note der Bekanntheit und Zugehörigkeit erlebt werden, und wird alles das hinzufügen, was innerhalb dieses Kreises an erlebbaren oder nur kausal wirksamen Außenweltfaktoren vorhanden ist. Die Gesamtheit dieser Gegenstände und Erscheinungen betrachtet man dann gewissermaßen von außen her, stellt die objektiven Zusammenhänge zwischen ihnen fest, ordnet sie nach objektiven Gesichtspunkten und findet sie so in bestimmter Weise gelagert, zentriert und aufeinander bezogen. Schließlich sucht man entweder deduktiv die dem erkannten Milieu innewohnenden „gestaltenden Kräfte“ festzustellen, wobei man mehr oder minder bewußt eine Person mit allgemein menschlichen Anlagen voraussetzt, oder man erforscht induktiv die „Anpassungs- und Einpassungsvorgänge“,[1] die durch das betr. Milieu bedingt sind. Wo ausschließlich dieser Weg beschritten wird, ist stets ein ungetilgter Rest positivistischer Einstellung vorhanden, und die Ergebnisse sind für eine auf die lebendige Persönlichkeit abzielende Psychologie und Pädagogik nur in beschränktem Maße fruchtbar zu machen. Die zweite Form der Erforschung und Darstellung eines individuellen Milieus besteht in dem Bemühen, dieses so zu sehen, wie es von der zugehörigen Person erlebt wurde. Man möchte — ähnlich den seligen Knaben im „Faust II“, die in die Augen des Pater Seraphicus hinabsteigen — gewissermaßen mit den seelisch-geistigen Organen der Person deren Milieu einfühlend nacherleben, verstehend deuten. Auf solchem Wege erhält man im Falle des Gelingens ein Milieubild, das von vornherein bestimmt strukturiert und zentriert erscheint. Vergleicht man dieses Bild des „subjektiven Milieus“ mit dem auf die vorher beschriebene Weise zu erkennenden „objektiven Milieu“ derselben Person, so fallen weitgehende Unterschiede ins Auge. Beide „Milieus“ sind oft völlig verschieden zentriert und aufgebaut, Dinge und Personen sind in beiden verschieden gelagert und von verschiedener Werthaltigkeit; gewisse Bestandteile der objektiven Umwelt fehlen in der subjektiven ganz, und vor allem besitzt nur die letztere im strengen Sinne Struktur und in sich geschlossene Einheit.

Wir haben damit den positivistischen Milieubegriff noch einmal — an einem entscheidenden Punkte — durchbrochen und ergänzt. Zugleich aber ist der vorhin gewonnene pädagogische Begriff des Gesamtmilieus von neuem, und zwar in einer ganz anderen Ebene als bisher, aufgespalten, und wir werden die Notwendigkeit dieser neuen Differenzierung und Komplizierung nachweisen müssen. Busemann macht die Unterscheidung des objektiven oder absoluten vom subjektiven oder relativen Milieu nicht, obgleich sie uns implizite in seiner Darstellung enthalten zu sein scheint. W. Popp kennt und

[1] W. Popp, a. a. O. S. 62 und 78ff.

erwähnt sie, lehnt aber die Berücksichtigung des subjektiven Milieus ab, indem er die Auffassung vertritt, daß bei der Fixierung des Milieubegriffs davon abgesehen werden müsse, „wie die Bestandstücke seines Umfangs zum Subjekt stehen", daß „jedes psychologisch-selektive Moment fernzuhalten" sei.[1] Diese Beschränkung erklärt sich aus der vorwiegend biologischen Einstellung Popps, die sich u. a. auch darin äußert, daß er die Selbstbehauptung als „eigentliches und einziges Lebensprinzip" des menschlichen Individuums betrachtet und bei der Feststellung der möglichen Einwirkungen der Außenwelt auf das Individuum von der Pflanze und ihrer Umwelt ausgeht. Er untersucht das Milieu einer „Person überhaupt" bzw. eines „Kindes überhaupt", statt dem Pädagogen Handhaben zur Erkennung des individuellen Milieus konkreter Personen zu bieten. Gewiß ist die Kenntnis der Verhältnisse im objektiven Milieu gerade auch für den Erzieher von großer Bedeutung; aber er würde in den Anfängen einer auf die konkrete Einzelperson gerichteten Milieukunde stecken bleiben, wollte er sich damit begnügen. Das „Milieu" im pädagogisch prägnantesten Sinne kann nicht dadurch erfaßt werden, daß man aus der „Außenwelt" einfach einen Kreis herausschneidet, der als um ein menschliches Individuum gelagert gedacht werden kann, sondern es erhält seinen Charakter durch den engsten inneren Bezug zu einer bestimmten Person oder einem Persontypus und steht mit der Person in einem unauflösbaren Strukturzusammenhang.

IV.

Damit stehen wir vor der Einsicht, daß tiefer noch als die Unterscheidung von objektivem und subjektivem diejenige von „gestaltendem" und „gestaltetem" Milieu reicht.[2] Gemeint ist mit dem ersten dieser beiden Ausdrücke das Milieu als persongestaltender Faktor, mit dem zweiten das Milieu als durch das Eigengepräge der Person gewordene Gestalt. Ehe wir versuchen, Berechtigung und Sinn dieser Unterscheidung, ihre Beziehung zu den Tatbeständen des objektiven und subjektiven Milieus und ihre Bedeutung für eine pädagogische Milieukunde zu erfassen, bedarf zunächst der Begriff „Gestalt" der Klärung. Wir gebrauchen ihn hier nur in dem präzisen und strengen Sinne der modernen Psychologie als Bezeichnung für eine organisch gegliederte, strukturierte Ganzheit. So definiert u. a. Gertrud Hermes: „Die Ganzheitsqualität ist für das Wesen der Gestalt konstituierend ... Gestalt ist eine Ganzheit mit Gliedern ..., ihre Relationen bilden einen proportionierten Zusammenhang.[3] Als Struktur der Gestalt bezeichnen wir die Besonderheit ihres Gliedbaues, derzufolge jeder Teil eine für das Ganze

[1] W. Popp, a. a. O. S. 12.

[2] Beide Ausdrücke bei Popp, a. a. O. Anm. zu S. 123. Er fügt hinzu: „Für ein Milieuproblem in dem hier proponierten Sinne — und vielleicht nicht nur in ihm — kann es sich allemal nur handeln um gestaltetes Individuum und gestaltendes Milieu."

[3] Gertrud Hermes, a. a. O. S. 40f.

bedeutsame Funktion besitzt und in seinem Bau, seiner Anordnung, seinem Verhältnis zu den übrigen Teilen „vom Ganzen her bedingt und folglich nur vom Ganzen her verständlich" ist.[1] Struktur ist also das, durch dessen Besitz die „Gestalt" im psychologischen Sinne erst zur Gestalt wird. Umgekehrt ist auch alles, was Struktur besitzt, Gestalt. — Den Ausdruck „gestalten" kann man also folgerichtig auf die menschliche Person nur anwenden, wenn man darunter nicht allein „zur Gestalt machen", sondern auch „von einfacheren Stufen des Gestaltseins zu komplizierteren und differenzierteren Stufen weiterbilden" versteht. Denn zweifellos ist das neugeborene Menschenkind in körperlicher und selbst in seelischer Hinsicht schon Gestalt und braucht nicht erst dazu gemacht zu werden. Nur die Gestaltwerdung des Geistes als der Ganzheit derjenigen Bewußtseinsakte, die auf Selbstformung und Weltformung gerichtet sind, vollzieht sich später. So liegt denn in dem Ausdruck „gestalten", selbst noch wie wir ihn verstehen, eine gewisse Doppeldeutigkeit, und er besagt in der Verbindung: „gestaltetes Milieu" im Grunde genommen etwas anderes als in den Verbindungen „gestaltetes Individuum" und „gestaltendes Milieu".

Die positivistisch eingestellte Milieuforschung beschäftigt sich nur mit dem „gestaltenden" Milieu und hält es für identisch mit der objektiven Umwelt. Das ist aber ein Irrtum. Unmittelbar (und kausal) wirkt das objektive Milieu nur auf den Organismus im biologischen Sinne, also auf die körperliche Seite der Person. Aber als „Gestaltung" kann man diese Wirkung keineswegs bezeichnen; denn gerade die Entwicklung der Gestalt des Organismus ist durch die entsprechenden Anlagen in weitem Umfange festgelegt und erfolgt von innen her, so daß die Umwelt nur die entsprechenden „Reize" und „Stoffe" zu liefern braucht und daß von der Art und dem Grad dieser Reize nur gewisse, in engen Grenzen sich haltende Modifikationen der potentiellen Gestalt abhängig sind. Wir nennen also das objektive Milieu besser „gestaltungentbindend" und „gestaltungbeeinflussend" statt „gestaltend". Wie kann auch dasjenige „gestaltend" wirken, was, wie wir sahen, selbst nicht Gestalt ist, wenigstens nicht als Ganzes. Und schon im Bereiche des physischen Organismus ist das Individuum keineswegs unterschiedslos den möglichen Umwelteinflüssen offen, verhält es sich durchaus nicht nur passiv oder doch reaktiv, sondern trifft aktiv von sich aus auf Grund seiner Anlagekräfte eine Auswahl, derzufolge die Außenweltfaktoren nur in beschränkter Zahl zur Auslösung und Beeinflussung der Gestaltentwicklung „zugelassen" und die „zugelassenen" zudem noch der Struktur des Organismus gemäß geordnet, ja, zum Teil umgebogen und umgewandelt werden. Also schon hier liegt eine wirkliche „Gestaltung" der physisch realen Milieuschicht vor, und was die Biologen als Anpassungserscheinungen zu bezeichnen pflegen, wird, von der Seite des Organismus her gesehen, großenteils als Mittel zur aktiven Milieugestaltung gelten müssen. So lassen sich z. B.

[1] Ed. Spranger, Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1925, S. 9f.

Verdauungsapparat und Sinnesorgane nicht nur als „Anpassungen", sondern mindestens ebenso zwanglos als Werkzeuge der Umweltgestaltung begreifen. Die zweite Auffassung betont das Schöpferische, das Aktive, das allem Leben im Gegensatz zum Unlebendigen eigen ist, und wird den Organismen dadurch mehr gerecht als die Lehre von den Anpassungen und „Einpassungen", die den Eindruck aufkommen lassen kann, als seien die Individuen lediglich reaktiv. Zutiefst gesehen, läßt sich also schon im Bereiche des Körperlichen, des rein kausal wirkenden Milieus hinsichtlich jedes bestimmtgearteten Individuums eine objektive und eine subjektive Umwelt unterscheiden, und eigentlich ist nur die letztere „gestaltend" zugleich und „gestaltet". Doch kann man im genannten Bereich den Unterschied praktisch vernachlässigen. Anders innerhalb des seelisch-geistigen Seins und seiner Bedingungen. Hier spielt der Vorgang der Milieugestaltung durch das Subjekt eine wesentlich deutlichere und bedeutsamere Rolle. Die objektive Umwelt vermag hier nur sehr mittelbar, nämlich soweit sie den Rohstoff, die Grundlage für das subjektive Milieu abgibt, die Gestaltung zu beeinflussen. Unmittelbar und eigentlich „gestaltend" wirkt nur das subjektive Milieu ein; dieses aber ist bereits durch das Eigengepräge der Person selbst gestaltet. Wir können mithin bezüglich des seelisch-geistigen Bereiches folgende Gleichung aufstellen: erlebtes Milieu = subjektives Milieu = gestaltetes Milieu = gestaltendes Milieu. Nur auf dieses Milieu und die ihm entsprechenden Schichten der objektiven Umwelt soll unsere weitere Betrachtung gerichtet sein, weil ihre pädagogische Bedeutung die der rein kausalen Milieuwirkungen durchaus übertrifft. Wir wenden uns vor allem zunächst dem Vorgang der Gestaltung des Milieus durch das Subjekt im einzelnen zu. Darunter verstehen wir — dem oben entwickelten Gestaltbegriff folgend — nicht die physischen Milieuveränderungen, Milieuerweiterungen und -verengungen, wie sie dem Erwachsenen z. B. in der Form von Veränderungen der Erdoberfläche, von Bauwerken, von Wohnortsverlegung und Familiengründung möglich sind und wie sie auch vom Kinde in kleinerem Maßstabe, etwa durch Hereinziehen ursprünglich milieufremder Personen, Dinge und Sinngehalte, vorgenommen werden. Alle diese Veränderungen sind an sich solche der objektiven Umwelt; sie gehen aber mit echter Gestaltung des subjektiven Milieus Hand in Hand und sind daher hinsichtlich der Struktur des letzteren und zugleich hinsichtlich der seelisch-geistigen Struktur des zugehörigen Individuums in hohem Grade aufschlußreich. Wo zum Beispiel vom Kinde eine spontane Veränderung des objektiven Milieus vorgenommen wird, da ist stets eine Fortgestaltung, Ausgestaltung oder Umgestaltung des subjektiven Milieus in der Richtung des individuellen Seelengepräges mehr oder minder unbewußt beabsichtigt. Nur diese rein inneren, psychischen Milieuformungen, zu denen das Individuum auf Grund seiner Eigenstruktur befähigt ist und die allerdings in mannigfacher Weise nach außen, in die objektive Umwelt, projiziert erscheinen, sind gemeint, wenn hier von „gestaltetem Milieu" die Rede ist.

Im 19. Jahrhundert klingt bei Nietzsche der Gedanke des „gestalteten Milieus" an, wenn er etwa sagt, daß alles um den Helden zur Tragödie werde. Er fand aber in der damaligen Wissenschaft keinerlei Resonanzboden, was allerdings bei der zugespitzten Formulierung, die Nietzsche gebraucht, kaum wundernehmen kann. Wohl brach sich bald die Einsicht Bahn, daß der Mensch den „Einflüssen" seiner Umwelt nicht rein passiv oder reaktiv, nicht mit unbegrenzter Plastizität gegenüberstehe. Aber wie sich die Spontaneität, die gestaltende Kraft der Person am Milieu betätige, das wurde — abgesehen von der in Kants kritischer Philosophie niedergelegten Erkenntnis, daß die uns gegebene Welt in ihrer kategorialen Geformtheit Geisteserzeugnis des Menschen ist — bis in die Gegenwart hinein kaum berücksichtigt. Und doch hätte gerade die Kantische Erkenntnis (die sich z. B. auch W. Popp zu eigen macht) den Psychologen hinüberführen können zu der Frage, in welcher Weise denn etwa das individuelle geistige Sein über die allgemeine „reine Vernunft" hinaus die Welt als Umwelt noch weiter forme. Erst in Max Schelers „Formalismus in der Ethik" finden sich grundlegende Gedankengänge zu einer Theorie des gestalteten Milieus. Von Bedeutung für unser Problem sind außerdem Sprangers „Lebensformen". Sie sind nicht, wie Gertrud Hermes meint, ohne Berücksichtigung der Umwelt geschrieben, sondern enthalten — freilich implizite — eine geistvolle Typologie des gestalteten Milieus erwachsener Personen, die für den praktischen Psychologen und Bildner nur den Fehler hat, daß die von ihr gezeichneten „idealen Schemata" der Wirklichkeit verhältnismäßig fern liegen und ihr nicht ohne Schwierigkeit anzunähern sind. In einer gewissen geistigen Nachbarschaft Schelers und Sprangers befindet sich auch Gertr. Hermes, die in ihrem bereits genannten Buche das subjektive geistige Milieu einer Gruppe oder Klasse, der sozialistischen deutschen Arbeiterschaft, tiefgründig analysiert. Schließlich wird auch von Busemann das Problem der Milieugestaltung durch das Subjekt in die pädagogische Milieukunde mit hineingenommen. Er unterscheidet — in demselben einheitlichen Milieu — peristatische, d. s. objektsbedingte, und idiostatische, d. s. subjektsbedingte Milieuvariationen. Ebenso weist seine Trennung der bloß kausalen Milieuwirkungen von den Milieuerlebnissen in die Richtung der von uns entwickelten Gedankengänge. Aber der Milieubegriff, den Busemann zugrunde legt, bedarf einer noch weitergehenden Analyse, als wir sie hier zu geben versuchen. Wer in die heute den fraglichen Begriff verwendende Forschung, besonders die Einzelforschung, Klarheit bringen und zugleich die Umweltkunde ihrer einseitigen und daher teils falschen, teils mißverständlichen „Resultate" entkleiden will, muß objektives und subjektives, gestaltungbedingendes und gestaltet-gestaltendes Milieu unbeschadet der zwischen beiden bestehenden engen Beziehungen reinlich scheiden. Er kann diese Scheidung durchaus als Aufspaltung (Differenzierung) eines umfassenderen Milieubegriffs betrachten.

Wir beziehen uns für unsere Darstellung des „Wie" der Milieugestaltung durch das Subjekt zunächst auf die Ausführungen Schelers. Sein Milieubegriff ist mit dem hier entwickelten nicht völlig identisch. Er beschränkt ihn nicht auf dasjenige, was man als den „Lebenskreis" des Individuums bezeichnen kann, und so gelten denn seinem Milieubegriff gegenüber dieselben kritischen Bedenken, die wir oben gegen Busemanns Definition geltend machten. Doch ist dieser Punkt für das uns jetzt interessierende Problem des gestalteten Milieus zunächst nicht von Bedeutung. Wichtiger ist, daß Scheler von dem Tatbestand einer objektiven Umwelt völlig absieht und im strengen Gegensatz z. B. zu Popp als Milieu nur die Ganzheit dessen bezeichnet, was vom Individuum „als wirksam erlebt" wird: „Es mag vielerlei objektiv auf mich wirken, z. B. elektrische und magnetische Ströme, Strahlen aller Art, die ich nicht empfinde usw., was sicher nicht zu meinem Milieu gehört ... Milieu ist nur das, was ich als ‚wirksam' erlebe. Als ‚wirksam erlebt' aber ist genauer alles zu bestimmen, bei dessen Variation in irgendeiner Richtung auch mein Erleben in irgendeiner Richtung variiert..."[1] Den Begriff des Erlebens gebraucht Scheler in dem von uns entwickelten Sinne; doch betont er besonders, daß es ein Erleben ohne Perzeption des erlebten Gegenstandes gibt. Und gerade auch dieses erscheint ihm für den Aufbau des subjektiven Milieus wichtig. Wir stimmen darin mit ihm überein. Erleben ohne bewußte Perzeption des Erlebten findet z. B. statt bzw. hat stattgefunden, wenn wir einer Sache praktisch „Rechnung tragen", sie „als Ansatzpunkt eines möglichen Handelns" richtig werten, ohne irgendwelche theoretische Kenntnis von ihr zu besitzen, wenn der Seemann einen kommenden Sturm voraussieht, ohne selbst zu wissen, welche bestimmte Veränderung seines Milieus ihn zu dieser Voraussicht führte. Auch wenn wir uns dem hingeben, was man als „Stimmung" zu bezeichnen pflegt, ist sehr häufig nur die Gefühlslage selbst bewußt, während der zweifellos irgendwie als Erleben vorhandene Gegenstand des Gefühls nicht oder doch erst dann erkannt wird, wenn durch das Aufhören seines eigenartigen „Gegebenseins" die „Stimmung" aufhört oder sich ändert. In eindringender und eindringlicher Weise entwickelt Scheler, daß ein „Milieu" hinsichtlich seines Aufbaues, seiner Struktur gänzlich unabhängig ist von Veränderungen der objektiven Umwelt, wie sie z. B. durch Wechsel des Wohnorts entstehen können: „Denn es sind dieselben Wertqualitäten, auf die unsere besonderen Werteinstellungen in der besonderen Rangordnung der unsere Neigung beherrschenden Vorzugsregeln beruhen, mit denen wir an die wechselnden empirischen Wirklichkeiten herankommen. Der Spießbürger bleibt Spießbürger, der Bohemien Bohemien, und nur das wird ihnen ‚Milieu', was die Wertverhalte ihrer Einstellungen an sich trägt".[2] Diese „primäre

[1] M. Scheler, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Halle a. S. 1921. S. 140.

[2] M. Scheler, a. a. O. S. 143.

Milieugestaltung", wie wir sie nennen wollen, vollzieht sich durchaus unbewußt und also unwillkürlich; sie ist mit der Struktur der Person „gegeben" und beruht nicht etwa auf der Besonderheit der bewußten Interessen, auf dem Abgestuftsein der Aufmerksamkeitsakte. Es entstehen z. B. die verschiedenen Milieus, zu denen derselbe Wald von einem bestimmten Spaziergänger, einem Kinde, einem Dichter „gestaltet" wird, nicht erst durch die verschieden gerichteten Interessen der einzelnen Personen und die von ihnen vollzogene Selektion des Wahrgenommenen, sondern die Milieus sind das psychologisch Primäre; sie gleichen jedes „einer festen Wand", die durch passive und aktive Aufmerksamkeit bald in diesem, bald in jenem Teil beleuchtet wird und von der sich die Perzeptionen, die Interessenziele, wie von einer Folie, abheben.

Doch müssen wir, damit über Scheler hinausgehend, feststellen, daß auch die relativ dauernden Interessen, die bewußten Wertrichtungen und die nach Richtung und Stufung von ihnen abhängigen Akte der passiven und aktiven Aufmerksamkeit für die subjektive Formung des Milieus bedeutsam sind. Läßt sich das primär gestaltete Milieu, wie Scheler es sieht, einem flach und in den Hauptformen vormodellierten Relief vergleichen, so wird dieses durch die „sekundäre Milieugestaltung" der bewußten geistigen Vorgänge und inneren Willenshandlungen gewissermaßen erhöht, ergänzt und bestimmter herausgearbeitet. Nur in seltenen Fällen, z. B. bei hysterischen Individuen, besteht zwischen primärer und sekundärer Milieugestaltung keine Übereinstimmung, normalerweise ergeben beide zusammenwirkend ein Bild.

Es ist klar, daß die Gestaltung des subjektiven Milieus durch die Person — ebenso wie die zu ihr in enger Beziehung stehenden aktiven Veränderungen des objektiven Milieus — an bestimmte Grenzen gebunden ist. Diese Grenzen sind um so weiter gesteckt, je stärker, eindeutiger und einseitiger die Anlagen der Person sich geltend machen. Aber sie fehlen auch beim genialen Menschen nie ganz. Das Wie der Milieustruktur mag völlig durch das Individuum bestimmt sein, das Was der Inhalte und Gehalte des subjektiven Milieus aber ist abhängig von den Gegenständen und Erscheinungen, welche die transsubjektiven Gesetzmäßigkeiten gehorchende Außenwelt bereithält. Der Mensch umschreibt die Folgen dieses Eingespanntseins in transsubjektive Ordnungen durch die Begriffe Zufall und Schicksal.

V.

Mit den letzten Gedankengängen stehen wir zugleich mitten in der Erörterung des Problems „Milieu und Anlage", dem von seiten der Milieukunde nur dann Gerechtigkeit widerfahren kann, wenn neben und vor dem objektiven das subjektive oder gestaltete Milieu berücksichtigt wird. Um unserer Betrachtung nicht durch zu große Allgemeinheit zu schaden, müssen wir unterscheiden zwischen Anlagen im Bereiche des (rein biologisch gedachten)

Organismus und solchen im Bereiche des Seelisch-Geistigen. Vor allem auf geistigem Gebiete sind außerdem die Einzelanlagen von der Angelegtheit der geistigen Personstruktur zu trennen. Wir sind mit Th. Litt der Auffassung, daß diejenigen Anlagen, „die in ihrem Zusammenspiel den in rein biologischem Sinne verstandenen Organismus zu dem machen, was dieser Name besagt", im Vergleich zu den geistigen Dispositionen größere Bestimmtheit besitzen und daß sich ihr Verhältnis zur Umwelt durch das Begriffspaar Reiz — Reaktion adäquat erfassen läßt, während mit diesen Begriffen die im geistigen Erlebnis stattfindende Einung von Anlagen und Wertgehalten nicht zu beschreiben ist.[1] Nur die geistigen Anlagen, deren Verhältnis zur Umwelt am umstrittensten und unklarsten ist, sollen uns im Folgenden beschäftigen. Inhaltliche Bestimmtheit kann man ihnen nur in jenem allgemeinsten Sinne zuschreiben, daß sie von vornherein irgendwie auf die „Sinnrichtungen der geistigen Menschennatur", also etwa das Ökonomische, das Theoretische, das Ästhetische, das Religiöse, das Politische und das Soziale, bezogen sein müssen.[2] Im übrigen sind sie inhaltlich als etwas durchaus Vages zu denken, das erst in der häufigen Einung mit den Gehalten der Umwelt Konkretheit, Rundung und Fülle bekommt. Es ist also im wesentlichen die inhaltliche Bestimmtheit und Gerichtetheit der geistigen Person, deren Bedingungen in ihrem Milieu liegen. Daß auch der formale Gliedbau der geistigen Anlagengesamtheit, also die angelegte geistige Struktur, zu seiner Auswicklung und Differenzierung, zur Verwirklichung seiner gewiß nicht immer von vornherein völlig eindeutigen Möglichkeiten die objektiv geistige Schicht des Milieus benötigt und von ihrer Besonderheit — bis zu einem gewissen Grade — abhängig ist, bedarf kaum eines Hinweises. Daß aber die formale, die strukturelle Eigenart des werdenden Individuums in erster Linie durch das Milieu bestimmt werde, widerspricht durchaus den Befunden der Psychologie. Mit Recht führt Spranger in den „Lebensformen" aus: „Die Naturwissenschaften mögen den Versuch machen, auch die innere Form selbst als ein Anpassungsprodukt zu begreifen: auf geisteswissenschaftlichem Gebiete hieße dies, das Sinnbestimmte aus dem Sinnfremden abzuleiten. Die entscheidende Form für die Gestaltung des Lebens liegt doch im Menschen selbst. Wir kommen um die Annahme einer vorgebildeten Struktur nicht herum, wenn wir auch zugeben, daß sie durch die Eindrücke und Erfahrungen des Lebens noch in gewissem Maße umbildbar ist."[3]

Eine andere Frage, so fährt Spranger zweifelnd fort, sei die nach der

[1] Vgl. Litt, Individuum und Gemeinschaft. Leipzig 1926, S. 208 ff.

[2] Ed. Spranger, Lebensformen. Halle a. S. 1925, S. 404.

[3] Ed. Spranger, a. a. O. S. 341 f. Vgl. hierzu auch die Abhandlung von H. Hoffmann über „Psychische Entwicklung und Vererbung" und die von O. von Verschuer über „Intellektuelle Entwicklung und Vererbung", beide in G. Just, Vererbung und Erziehung. Berlin 1930.

Erkennbarkeit der angelegten Struktur. Wir beschränken uns, indem wir dieser Frage nachzugehen versuchen, auf die Stufen der Kindheit und Jugend, weil es für die pädagogische Diagnose besonders wichtig wäre, könnte sie die Angelegtheiten in ihrer verschiedenen Stärke und Richtung und damit die in ihnen — wenngleich vielleicht nicht völlig eindeutig — vorgebildete künftige seelisch-geistige Gestalt durch das z. T. milieubedingte augenblickliche Erscheinungsbild des Zöglings hindurchleuchten sehen. Man könnte meinen, daß die „präformierte geistige Lebensform" (Spranger) im Kindesalter relativ am leichtesten erkennbar sein müßte, weil hier die Einwirkungen des Milieus sich noch am wenigsten geltend gemacht haben. Doch steht dem entgegen, daß uns Anlagen niemals in einem Zustand des Fürsichseins gegeben sind, daß sie zu ihrer Verwirklichung und Auseinanderfaltung eben der „dialektischen Einung" mit ihrem Gegenteil, den Umweltelementen, bedürfen. Daher werden sie am besten dort zu erschließen sein, wo die entwickelteste Stufe dessen erreicht ist, was in ihnen vorgebildet lag. Dennoch ist der Erzieher den Anlagen des Kindes gegenüber nicht durchweg auf unbestimmte Vermutungen angewiesen, erweist sich doch gerade eine pädagogische Milieukunde, die neben dem gestaltungsbeeinflussenden auch das gestaltete Milieu umfaßt, als geeignet, den Anlagenbegriff wenigstens z. T. aus seiner Vagheit zu erlösen.

Wählen wir zur Durchdringung der Sachlage den konkreten Fall eines Erziehers, der durch Milieustudien die Person eines dem Proletarierstande entstammenden Zöglings und die ihr entsprechende Behandlungsweise zu erkennen strebt. Er wird zunächst die objektive Umwelt des Zöglings in ihren drei Schichten untersuchen; auf individuellste Einzelheiten hat er zu achten, und er muß sie verarbeiten zu einem lebensvollen, wirklichkeitsgetreuen Bilde, das auch die objektiven Beziehungen der Milieubestandteile untereinander gebührend hervorhebt. Was ist nun mit diesem Umweltbilde geleistet? Demjenigen, der den betr. Zögling nicht kennt, vermag es über dessen Person und ihr Werden schlechterdings nichts zu sagen. Wohl aber lassen sich auf Grund feststehender allgemeiner Beziehungen allgemeine Vermutungen über körperliche und geistige Entwicklung eines in dieser Umwelt aufwachsenden Kindes anstellen; es läßt sich sagen, welche Anlagen dieses Milieu zu begünstigen geeignet wäre und welche durch es in ihrer Verwirklichung und Entwicklung gehemmt werden könnten. Kennt der Erzieher den Zögling bereits in gewissem Grade durch längeren pädagogischen Umgang, so kann er versuchen, dessen Sein und Verhalten mit Hilfe des objektiven Milieus zu „erklären", besser als bisher zu begreifen, „ungünstigen" Milieubestandteilen entgegenzuwirken und Lücken, etwa in der geistig-sittlichen Umwelt, auszufüllen. Er wird aber bei allen diesen „Erklärungen" und Maßnahmen unsicher und vielfach auf Vermutngen angewiesen bleiben, solange er nicht möglichst genau weiß, wie sich in seinem Zögling selbst die erkundete Umwelt — besonders die nichtschulische —

widerspiegelt, wie er sie seelisch-geistig gestaltet. Der Erzieher wird also, will er nicht mit einer gewissen Oberflächlichkeit verfahren, nun auch das subjektive, das gestaltete Milieu des Kindes zu durchmessen unternehmen, wobei er seine bisher vorwiegend naturwissenschaftliche Haltung durch die geisteswissenschaftliche Einstellung ersetzen muß. War vorher ein räumlich-zeitlich gegebener Ausschnitt der Außenwelt als solcher zu durchforschen und zu registrieren, so ist jetzt das mannigfache Verhalten der kindlichen Person zu dieser Umwelt der Analyse und der Deutung zu unterwerfen, und aus den so gewonnenen einzelnen Momenten ist in verstehender Betrachtung das Milieubild zu gewinnen, zu dem unser Zögling die objektive Umwelt „umbaut". Als Material zur Herauslösung des subjektiven Milieubildes bieten sich an sowohl die rasch vergänglichen, dauernd fließenden Verhaltungsweisen beim Spiel, bei der Arbeit, in der Gemeinschaft und beim einsamen Sichergehen, als auch die dauerhafteren Gestaltungsversuche, in denen das Kind sein Umwelterleben ausdrückt: freie Aufsätze, Zeichnungen, plastische Arbeiten und ähnliches. Die systematische Erfassung des subjektiven Milieus wird sich z. B. der Methode der Analyse freier Niederschriften über geeignete Themen bedienen können; so empfiehlt Busemann Themen wie: Unser Dorf. Wo wir am liebsten spielen. Bei uns zu Hause. Meine liebste Beschäftigung. — Bei reiferen Zöglingen und bei Erwachsenen leistet zweifellos auch die z. B. von Heymans und Gertr. Hermes verwendete Fragebogenmethode wertvolle Dienste. Zur Erforschung des subjektiven schulischen Milieus eignen sich neben dauernder scharfer Beobachtung Aufnahmen über die Beliebtheit der einzelnen Fächer, freie Niederschriften über die Klasse, über Wandertage und sonstige schulischen Ereignisse, schriftliche Rückblicke des Zöglings auf „die vergangene Schulwoche", „das letzte Schuljahr" und ähnliches. Auch Untersuchungen über „Die Lehrer im Schülerurteil", die freilich erzieherisch nicht unbedenklich sind, können für milieukundliche Zwecke ausgewertet werden. Natürlich bedarf die Methode der Analyse und Interpretation provozierter personaler Äußerungen stets eines kritischen Geistes, der die zu stellende Aufgabe gründlich durchdenkt, die stets vorhandenen Fehlerquellen berücksichtigt und das Versuchsmaterial vorsichtig ausschöpft.[1]

Kehren wir nach dieser kurzen methodischen Betrachtung zu unserem konkreten Fall zurück. Wir nehmen an, das Bild des subjektiven Milieus jenes Zöglings sei auf die erörterte Weise analytisch-synthetisch gewonnen worden. Es gestattet schon für sich — im Gegensatz zum Bilde des objektiven Milieus — einen dem Grade seiner eigenen Tiefe und Weite genau entsprechenden Einblick in die gegenwärtige seelisch-geistige Struktur und den „Gehalt" der betr. kindlichen Person; denn es enthält das Bild dieses seelisch geistigen Seins implizite in sich und verdankt diesem Sein die Strukturierung. Aber nur die gegenwärtige „Gestalt" des Zöglings kann —

[1] Zur besprochenen Methode vgl. A. Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926.

natürlich in den Grenzen des überhaupt mit wissenschaftlichen Methoden Möglichen — mit dem Bilde des subjektiven Milieus zugleich erkannt werden, über die Art des „Gewordenseins" sagt dieses Bild für sich allein nichts, und auch über die künftige seelisch-geistige Form des zu Untersuchenden sind daher von ihm aus nur sehr unsichere Folgerungen möglich. Über beides vermag erst der Vergleich, die Gegenüberstellung des objektiven und des subjektiven, des gestaltungbedingenden und des gestalteten Milieus etwa relativ Sicheres, wenngleich nicht Vollständiges, zu ergeben. Ein solcher Vergleich wird zunächst zeigen, daß der seelisch-geistige Akt, durch welchen das objektive zum subjektiven Milieu umgebildet wird, durch den Begriff der Selektion, der „sinnvollen Auslese",[1] allein nicht adäquat beschrieben werden kann. Gewiß findet, wie wir sahen, eine teils vorbewußte (primäre), teils bewußte (sekundäre) Auslese statt, die allerdings durchaus nicht rein biologisch als Auswirkung des Prinzips der Selbsterhaltung und Selbstbehauptung verstanden werden darf. Aber mit dieser Auslese zugleich erfolgt eine völlige Neuordnung der Gegenstände, Elemente und Momente des objektiven Milieus. Kaum je behält eines unter diesen „Bestandteilen" seinen „alten", in Gesetzmäßigkeiten der Objektwelt begründeten Platz; vor allem die kindliche Psyche wirbelt unbekümmert und unwissend um solche Gesetzmäßigkeiten den „Kosmos" der Objektumwelt gründlich durcheinander, um ihn freilich sofort zu einer höheren, nämlich organisch-strukturellen Ordnung neu zu formen. Da mögen z. B. im objektiven Milieubilde unseres Zöglings aus Proletarierstande an ganz peripherer Stelle ein paar alte, von niemand beachtete Bücher aufzufinden sein; sie nehmen im subjektiven Milieu zu bestimmter Zeit, vielleicht mitsamt einer Kellertreppe, eine ganz zentrale Stellung ein. Und im subjektiven Milieubilde wie vieler Kinder bedeutet nicht die Straße unendlich viel mehr als Wohnzimmer und Schlafraum! Wir müssen also betonen, daß mit und neben der Selektion eine sehr bedeutende Umordnung zum Wesen der Milieugestaltung gehört, die dem subjektiven Milieu überhaupt erst eine Struktur verleiht, welche der objektiven Umwelt stets fehlt. Diese enthält im einzelnen natürlich vielerlei Gestalten und also Strukturen, z. B. die ihr zugehörigen Personen und Kunstwerke; im ganzen aber ist sie immer ein in vieler Beziehung „zufälliger" Ausschnitt, ein Fragment.

Durch den Vergleich des objektiven und des subjektiven Milieus derselben Person wird aber nicht nur das Wesen der Milieugestaltung geklärt, sondern es wird vor allem die Erkenntnis des Grundplans oder doch eines wichtigen Teils der Anlagen dieser Person ermöglicht. Handelt es sich dabei um ein Kind, so ist allerdings zu bedenken, daß in dessen Milieugestaltung auch das spezifische Anderssein des Kindes gegenüber dem geistigen Sein des typischen Erwachsenen zum Ausdruck kommt. Nehmen wir an, das objektive häusliche Milieu unseres Proletarierkindes sei in seiner geistigen

[1] Ed. Spranger, Lebensformen, S. 343.

Schicht außerordentlich dünn, es biete so gut wie gar keine „geistige Anregung". Die eben erwähnten wenigen Bücher mögen in ihm die einzigen Repräsentanten des theoretischen Sinngebiets, zwei alte ebensowenig beachtete Vierfarbendrucke die konkurrenzlosen Vertreter des Reichs der bildenden Kunst sein. Wird nun dieses proletarische Milieu von unserem Zögling in der Weise umgestaltet, daß Bücher und Bilder aus der peripheren Stellung, in der sie sich, objektiv gesehen, befinden, ins Zentrum des subjektiven Milieus hinüberwandern und sich in dieser Lage behaupten, so kann man — vorausgesetzt, daß die Gestaltung des schulischen Milieus ähnliche Erscheinungen zeigt — mit Sicherheit schließen, daß starke, auf das theoretische und das ästhetische Sinngebiet gerichtete Anlagen vorhanden sind. Schwieriger wird die psychologische Diagnose, wenn objektives und subjektives Milieu einander hinsichtlich der Zentrierung, der Lage ihrer Teile zum Mittelpunkt ähneln oder zu ähneln scheinen. Nehmen wir etwa als zweites Beispiel den Sohn eines Professors, an dessen objektiver Umwelt schon theoretische und ästhetische Güter in hervorragender Weise beteiligt sind. Kommt den Gütern derselben Bereiche im subjektiven Milieu des betr. Kindes gleichfalls zentrale Bedeutung zu, so muß auch in diesem Falle auf relativ starke, entsprechend gerichtete Anlagen und also auf eine im Theoretischen bzw. Ästhetischen zentrierte — oder doch zur Zentrierung in diesen Sinngebieten neigende — Grundstruktur des Geistes (= angelegte „Lebensform") geschlossen werden. Allerdings wird in Fällen von der Art unseres zweiten Beispiels eine eingehendere Analyse — und die ist hier notwendig — stets zeigen, daß trotz der Übereinstimmung im Grundplan des subjektiven Milieus eine im einzelnen weitgehende Milieugestaltung in den fraglichen Bereichen vorliegt. Der Bücherschrank etwa, dessen Inhalt seine objektive Gliederung und Anordnung dem stark theoretisch oder ästhetisch veranlagten Vater verdankt, wird gerade im subjektiven Milieu des ähnliche Grundstruktur besitzenden Sohnes völlig verwandelt aussehen. Wir gelangen zu dem Ergebnis, daß Art und Stärke der Milieugestaltung im ganzen und im einzelnen, also die Größe der Abweichungen, der Differenzen zwischen objektivem und subjektivem Milieu, zum mindesten beim älteren Kinde einen relativ sicheren Schluß auf Art und Stärke der Einzelanlagen und auf die angelegte Struktur gestatten. Dort, wo die aktive Milieugestaltung besonders intensiv und ins einzelne gehend auftritt, ist auf starke Anlagen zu schließen, während dort, wo im subjektiven Milieu das objektiv Gegebene sich als wenig umgestaltet und ausgestaltet erweist, geringe Ausprägung der Anlagen angenommen werden kann. Lehrt uns die Erkundung des objektiven Milieus, welche zur Einwirkung auf eine Person befähigten „Kräfte" überhaupt vorhanden sind und in welchem Maße, in welcher Abstufung sie vorhanden sind, so zeigt uns die Kenntnis des subjektiven Milieus, welche von diesen „Kräften" von der Person selbst zur Einwirkung auf sie „zugelassen" werden und in welchem Maße, in welcher Abstufung sie zu-

gelassen werden. Damit ist zugleich ein verhältnismäßig sicherer Schluß auf die Richtung, in der sich die Strukturentwicklung der kindlichen Person bewegt, gestattet. Allerdings müssen wir hier wieder betonen, daß durch die angelegte Struktur der spätere entwickelte Strukturzusammenhang — zum mindesten in vielen Fällen — nicht eindeutig bestimmt ist. Die angelegte Struktur birgt in sich gewiß oft verschiedene, wenngleich durchaus beschränkte Möglichkeiten. Schwerpunktsverschiebungen innerhalb engerer Grenzen kommen vor; sie erfolgen vor allem dadurch, daß entweder ein in gewisser Hinsicht besonders reichhaltiges oder „wirksames" objektives Milieu die Entwicklung eines Teils der angelegten Gesamtstruktur in reichem, wohl gar überreichem Maße anregt, oder daß ein in bestimmter Richtung karges objektives Milieu einem Gestaltteil der Person den „Stoff des Lebens", durch dessen Gestaltung er sich gestalten könnte, dauernd vorenthält.

Die empfohlene Methode des Vergleichs von objektivem und subjektivem Milieubild zur Erschließung der geistigen Grundstruktur ist im allgemeinen für die Stufe der Reifezeit noch fruchtbarer als für die der Kindheit. Zuweilen aber wird sie gerade im Reifealter schwer anwendbar sein, weil mancher Jugendliche während dieser Periode sehr verschiedene Lebensformen „durchexperimentiert"; sein subjektives Milieu wird dann infolge wiederholter — mindestens scheinbarer — Umzentrierung gewissermaßen „flimmernd" erscheinen. Doch dürfte auch hier eine länger andauernde Beobachtung imstande sein, die Spiel- und Versuchsformen des subjektiven Milieus von seinen ernsteren, also der angelegten Struktur entsprechenden, zu unterscheiden. Die letzteren werden von Zeit zu Zeit durch die Spiel- und Versuchsformen, wie aus größerer Tiefe kommend, sozusagen hervorbrechen.

Wurde also bisher sogar auch von geisteswissenschaftlicher Seite behauptet, daß das Milieu in seiner objektiv geistigen Schicht die Person „gestalte" oder „strukturiere", so sind diese Ausdrücke zum mindesten mißverständlich. Das Milieu in seiner objektiven Form besitzt keine Struktur im strengen Sinne, es ist nicht Gestalt. Das subjektive Milieu aber empfängt seine Struktur, wie wir sahen, von der bereits vorhandenen der Person. Die Personstruktur ist also primär gegenüber der des Milieus. Jegliche „Strukturierung", jeglicher Strukturwandel ist ein Entwicklungsvorgang, für den das objektive Milieu wohl Bedingungen, Voraussetzungen liefert, der aber nach inneren Gesetzen, nach der Maßgabe von Angelegtheiten erfolgt und in dem also die Aktivität der Person und nicht die des Milieus zum Ausdruck kommt: „Einmal geworden, entfaltet sich dieses Leben nach dem Grundsatz des angelegten Wesens, das lebend sich entwickelt. Die Prägung, die einmalige, in dunklen, unfaßbaren Tiefen vollzogen, als schöpferischer Akt — sie ist es, die über die Wirkungsmöglichkeiten einer Lebenseinheit entscheidet."[1] Von hier aus werden die Grenzen aller Erziehung klar: der

[1] Gertr. Hermes, a. a. O. S. 228.

Erzieher, obgleich selbst ein in sich strukturierter Bestandteil des objektiven Milieus seines Zöglings, vermag doch diesen weder zu strukturieren noch umzustrukturieren; er und seine Erziehungsmittel sind nur „Fermente", die den organischen Vorgang der Strukturdifferenzierung oder -wandlung anzuregen, zu entbinden vermögen. Er vermag auch auf Teilstrukturen des individuellen Geistes so einzuwirken, daß sie sich bis zu einem gewissen Grade in einer gewünschten allgemeinen Richtung entfalten, wenn diese Richtung innerhalb der Möglichkeiten der Person liegt. Aber jede Umbildung einer Teilstruktur bedeutet zugleich Umbildung aller Teile des geistigen Ganzen, und wie diese Gesamtumbildung bei einem nach bestimmtem, also stets irgendwie einseitigem Bildungsideal ausgerichteten Erziehungsverfahren ausfallen wird, das kann kein Erzieher vorher wissen oder bestimmen: „Und was er webt, das weiß kein Weber." Streng genommen „gestaltet" also der Erzieher höchstens den Bildungsstoff, nicht aber den Zögling; er fügt nur unentwegt dem objektiven Milieu neue Elemente ein, durch deren Gestaltung seitens des Zöglings dieser zugleich sich selbst gestaltet. So betrachtet ist alle Bildung Selbstbildung durch geistige Formung einer objektiv gegebenen Welt.

Nachtrag: Erst nach Erledigung der Korrektur erhalte ich W. Sterns „Studien zur Personwissenschaft; 1. Teil" (Leipzig 1930). Im vierten Kapitel dieses Werkes (S. 86 ff.) wird das Milieuproblem unter neuen Gesichtspunkten behandelt. Stern unterscheidet hier begrifflich scharf zwischen „Umwelt" und „Milieu". Erstere umfaßt „die der zentralen Person gleichzeitige Welt", soweit sie tatsächlich mit der Person in Berührung tritt und auf deren Sinn und Einstellungen irgendwie „gerichtet" ist. „Die Auslese und Abgrenzung der Umwelt jedes Individuums vollzieht sich unter Mitwirkung des Individuums; es gibt keine Umwelt als völlig fremde, unpersönliche, eindeutig von außen drückende Macht." Der Gestaltung und Strukturierung der Umwelt seitens des Individuums wird besonders Rechnung getragen durch Verwendung des Schwellenbegriffs: „Die Schwelle ist ein organisierendes und gestaltendes Prinzip nicht nur des Subjekts, sondern auch des Objekts innerhalb der Person-Welt-Korrelation". Der von mir entwickelte Milieubegriff stimmt also in wesentlichen Punkten mit Sterns Umweltbegriff überein.

Unter „Milieu" aber verstehen die Studien lediglich den „sächlichen" Teil der Umweltfaktoren, „denen man weder bewußte Absicht, noch unbewußte Einstellung zusprechen kann", z. B. „Klima, Atmosphäre, Landschaft . . . Heim und Kleidung, technische und wirtschaftliche Lebensbedingungen". — Erziehung in dem oben vorgetragenen Sinne würde also, bei Anwendung der Sternschen Terminologie, wohl zur „Umwelt", nicht aber zum „Milieu" gehören.

* *
*

Mitteilungen aus dem Psychologischen Laboratorium der staatl. Mittelschule für nervöse Kinder. — Leiter: Dir. Dr. Josef O. Vértes, Budapest.[1]

Das Gedächtnis taubstummer Kinder.

Von Josef O. Vértes.

I. Der Versuch und die Vpn.

Die an taubstummen Kindern angestellten Wortpaar-Untersuchungen zeigten keine Abweichungen von den Werten der normalsinnigen Kinder, wenigstens nicht in solch einem großen Maße, daß diese zwecks pädagogisch-diagnostischer Bewertung ausgenützt werden könnten. Das Experiment konnte ich — gerade wegen der auffallenden Abweichung der Taubstummen von den Sprechenden — nicht so, wie bei den Vollsinnigen durchführen. Ich unterzog mehrere taubstumme Kinder, unter andern auch einen taubstummen Gymnasialschüler einer Wortpaar-Probeuntersuchung, aber die zum Hersagen benötigte Artikulation, die Schwierigkeit des Ablesens vom Munde, manchmal das völlige Mißlingen dieses Aktes und schließlich die bei der Reproduktion benützte schleppende, gedehnte, eine längere Zeitdauer benötigende Redeart der Taubstummen, welche wegen der Abnormität des Sprachapparates mit einer großen Anstrengung, nicht selten auf eine unverständliche Art entsteht, läßt hierdurch das wichtigste Kriterium des Gedächtnisses, die Reproduktionszeit, verblaßt und verändert sich entfalten, so daß jene mit dem Werte der Normalsinnigen überhaupt nicht vergleichbar ist.

Es könnte vielleicht davon die Rede sein, daß wir in jedem einzelnen Falle die zu Lasten des Verstehens des Sprechens und der Ausspracheschwierigkeit benützte Mehrzeit in Betracht ziehen und diese von der Reproduktionszeit in Abzug bringen, um die effektive Zeitdauer zu bekommen. Diese Pluszeitdauer ist von Fall zu Fall eine wechselnde, und vorläufig können wir sie exakt nicht feststellen. Die Jacquetsche Fünftelsekundenuhr, welche Ranschburg zur Bestimmung der Zeitdauer der korrigierten Reaktionen empfiehlt, wäre zur Feststellung dieser Überzeiten sehr geeignet.

Dieser Schwierigkeiten halber mußte ich von der Benützung der Wortpaarmethode absehen und mich mit der von mir modifizierten Untersuchungsmethode von Netschajeff[2] und Lobsien[3] begnügen.

Ich habe von dem ursprünglichen Experiment die realen Gehörreize (Geräusche), welche betreffs der Taubstummen nicht existieren, weggelassen; hingegen behielt ich die den Geräuschen entsprechenden Wortbilder. Danach habe ich Lobsiens acht Gruppen auf sieben herabgesetzt.

Die Expositionszeit bestimmte ich statt einer Sekunde in zehn Sekunden, weil die richtige Auffassung der visuellen Eindrücke diese längere Zeitdauer erforderte, da ja das Kind in den meisten Fällen ein auf die Tafel geschriebenes, mehrsilbiges Wort lesen mußte.

---

[1] Das Laboratorium und die damit verbundene Schule wurde im Jahre 1920 ein Opfer des Abbaues.

[2] A. Netschajeff: Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Zeitschrift für Psychologie **24,** 1900.

[3] Lobsien: Derselbe Titel wie oben. Ebenda **27,** 1902.

Die Gegenstände habe ich den Kindern so gezeigt, daß diese von allen Schülern der Klasse deutlich gesehen werden konnten. Die übrigen visuellen Reize wurden den Vpn. in der Form von gut leserlichen Wörtern — auf die Tafel geschrieben — dargeboten. Das aufgeschriebene Wort erschien den Schülern je einer Klasse auf einmal und verschwand plötzlich nach Verlauf von 10 Sekunden. (Die Wandtafel konnte, so wie das Blatt eines Buches, umgewandt werden.)

Die 1. Gruppe enthielt real-visuelle Eindrücke, die 2. Zahlwörter, die 3. visuelle, die 4. akustische, die 5. den Tastvorstellungen entsprechende, die 6. Gefühlszustände bezeichnende Wörter und schließlich die 7. Gruppe Fremdwörter, welche das Kind als sinnlose Lautanhäufungen auffaßt.

Die Gruppen sind folgende:

I. Die ohne Erklärung gezeigten Gegenstände: 1. Zeitung, 2. Schlüssel, 3. Taschentuch, 4. Glas, 5. Tafel, 6. Kasten, 7. Buch, 8. Hand, 9. Kreide.

II. Zahlwörter: 1. **37**, 2. **68**, 3. **54**, 4. **27**, 5. **63**, 6. **69**, 7. **45**, 8. **28**, 9. **17**.

III. Die den visuellen Vorstellungen entsprechenden Wörter: 1. Blitz, 2. Wandkalender, 3. Zifferblatt, 4. Fenstergesims, 5. Mondschein, 6. Sonnenstrahl, 7. Feuer, 8. Himmelblau, 9. Hut.

IV. Akustische Vorstellungen bezeichnende Wörter: 1. Schuß, 2. Applaus, 3. Bellen, 4. Donner, 5. Pfiff, 6. Sausen, 7. Krachen, 8. Brüllen, 9. Knallen.

V. Tastvorstellungen bezeichnende Wörter: 1. kalt, 2. weich, 3. rund, 4. glatt, 5. warm, 6. rauh, 7. spitzig, 8. kühl, 9. scharf.

VI. Gefühlszustände bezeichnende Wörter: 1. Sorge, 2. Feigheit, 3. Hoffnung, 4. Zweifel, 5. Hunger, 6. Furcht, 7. Freude, 8. Kummer, 9. Neid.

VII. Fremdwörter bzw. Lautanhäufungen: 1. auditiv, 2. mneme, 3. subjectiv, 4. transactio, 5. Lyceum, 6. quantitas, 7. Integral, 8. diffusio, 9. neuron.

Von den Wörtern Lobsiens ließ ich folgende weg: Wandteller, Attraktion, simultan und benützte statt dieser die Wörter: Hut, Neuron und Mneme. Der Wandteller und der Wandkalender können eine assoziative, die Attraktion und Transaktion eine homogene Hemmung verursachen; das Wort simultan wurde bei unsern Probeversuchen von den Kindern nicht als eine Lautanhäufung, sondern als eine Form Präsens Perfectum Activi des ungarischen Verbums: simulni (sich schmiegen) aufgefaßt. Simultam = ich schmiegte mich.

Unter den Wörtern waren 3 einsilbige (bei Lobsien 12), 24 (16) zwei-, 13 (13) drei- und 5 (4) viersilbige. Die Expositionszeit von 10 Sekunden glich die etwaigen Unterschiede der zum Lesen benötigten Zeitdauer der ungleich langen Wörter aus. Lobsien konnte sogar bei der Expositionszeit von einer Sekunde keine auffallenden Abweichungen bei der Auffassung verschieden langer Wörter feststellen.

2. Problemstellung und Ziel der Versuche.

Unsere Versuche, da wir auch das Problem in eine wahrscheinlichere, den psychologischen Tatsachen entsprechendere Form einstellen wollten, untersuchten nicht jene Gedächtnisfunktionen, wie die erwähnten Forscher, die aus den

angeführten Wörtergruppen auf die Entwicklung der einzelnen Gedächtnisarten folgerten.

Das Problem wird von Pohlmann[1] deutlich aufgeworfen: Inwiefern werden durch das Exponieren von Wörtern diesen entsprechende Vorstellungen hervorgerufen? Die an Normalen angestellten Experimente haben es erwiesen, daß die untersuchten Schüler bei dem Aussprechen je eines Wortes in den seltensten Fällen sich auf etwas erinnerten, sondern bloß das akustisch Wahrgenommene hersagten oder niederschrieben. Die wachgerufenen Vorstellungen — wenn solche überhaupt entstanden — äußerten sich in einer verblaßten Form, am meisten visueller (Blitz) usw.) oder akustischer Art (Schuß, Bellen usw.).

Bei meinen an taubstummen Schülern angestellten Untersuchungen erfuhr ich hingegen, daß das Wort — in einem großen Teile der Fälle — die entsprechende Vorstellung hervorruft. Die Kinder gaben es nämlich, wo es nur möglich war, mit Gebärden und Mimik an, daß sie den Begriff verstanden haben. Als ich das Wort Kummer exponierte, legten die Kinder ihre Hände auf ihre Wangen und machten dabei eine traurige Miene usw. Die Erklärung dieser spontanen Äußerung liegt in ihrem speziellen Unterricht, welcher jede neue Vorstellung, jeden Begriff pünktlich erklärt, versinnlicht und wo möglich auch reproduziert.

Die wichtigste Aufgabe bei einer Untersuchung der Arten des Gedächtnisses besteht darin: die entsprechenden Vorstellungen auch tatsächlich hervorzurufen.[2] Dies haben weder Lobsien noch Netschajeff sich vor Augen gehalten, und so können ihre Experimente nur teilweise (betreffs des Sach-, Zahlen- und Geräuschegedächtnisses) als befriedigend betrachtet werden. Die durch ihre Vpn. aufgefaßten Eindrücke gehören überhaupt nicht zu einer selbständigen Gedächtnisart, sondern können nur — laut ihrer Bedeutung — in das Bereich eines oder des anderen Gedächtnisses eingereiht werden. Es ist natürlich eine sehr schwere Aufgabe, die den einzelnen Gedächtnisarten entsprechenden Reize zu finden.

Unsere Experimente stellten es sich zur Aufgabe, auf folgende Fragen — womöglich — eine exakte Antwort zu geben.

1. Gibt es einen Unterschied zwischen dem Gedächtnis der Normalsinnigen und Taubstummen? Wenn ja, auf welchem Gebiete der Gedächtnisarten?
2. Welches ist von den Sach-, Zahlen- und Wortgedächtnissen der Taubstummen das beste? Welches das schwächste? Gibt es im Vergleiche zu den Normalsinnigen eine Abweichung?
3. Inwiefern können die den einzelnen Sinnesgebieten angehörigen Wörter die entsprechenden Vorstellungen wachrufen, und in welchem Maße tragen dieselben bei Normalsinnigen wie bei Taubstummen zum Behalten bei?

Zwecks Lösung dieser Fragen untersuchte ich 69 Zöglinge der kgl. ung. staatl. Taubstummenanstalt zu Budapest und zwar 33 Knaben und 36 Mädchen der IV.—VIII. Klassen im Alter von 9—17 Jahren.[3]

[1] Pohlmann, A., Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin 1906. S. 75—82. [2] a. a. O.

[3] Die staatl. Taubstummenanstalt zu Budapest hat acht Klassen. Ihr Ziel ist im großen und ganzen mit jenem der Volksschule gleichgestellt.

Für die Überlassung des Schülermaterials — zwecks Ausführung dieser Untersuchungen — möchte ich auch an dieser Stelle des dahingeschiedenen Direktors Ludwig Klis pietätsvoll gedenken.

3. Das Gedächtnis der taubstummen Kinder.

Zum Vergleich mit den Vollsinnigen (Lobsiens Daten) teile ich auf der nachstehenden Tabelle folgende Mittelwerte mit:

Gedächtnisarten	Knaben		Mädchen	
	Normal (Lobsien)	Taubstumm	Normal (Lobsien)	Taubstumm
Sachgedächtnis	82.2	88.8	91.4	77.7
Zahlengedächtnis	64.8	66.6	71.8	66.6
Wortgedächtnis visuellen Inhaltes	60.6	77.7	71.0	77.7
„ akustischen „	59.4	55.5	60.2	38.8
„ kinaesthet. „	64.2	88.8	67.2	88.8
„ Gefühls- „	31.2	66.6	59.4	49.9
„ Geräuschs- „	24.0	00.0	23.8	11.1

Die Taubstummen — verglichen mit den Vollsinnigen — können durchgängig auf allen Gebieten weder eine rückgängige, noch eine allgemein sich bessernde Tendenz aufweisen, sondern sie bleiben in einem gewissen Bereich der Gedächtnisarten bald zurück, bald rücken sie — den Normalsinnigen gegenübergestellt — hervor. Das Sachgedächtnis ist bei den Normalen das beste, während bei den Taubstummen das auf die Tastvorstellungen sich beziehende Wortgedächtnis die besten oder wenigstens die mit dem Sachgedächtnis gleichen Werte aufweist.

Visuelle Vorstellungen bezeichnende Wörter — laut der allgemeinen Tabelle — zeigen es uns, daß das Gedächtnis der Taubstummen ein besseres ist, als jenes der Vollsinnigen. Die ausführliche Analyse wird uns aber zu anderen Ergebnissen führen.

Die allgemeine Tabelle gibt einen Aufschluß darüber, daß zwischen dem Gedächtnisse der Vollsinnigen und Taubstummen ein auffallender Unterschied festzustellen ist.

		Sach-	Zahlen-	Besinnen auf				Besinnen auf die Lautanhäufungen bezeichnende Wörter %
				Gesicht-	Gehör-	Tast-	Gefühl-	
		Gedächtnis %		Vorstellungen bezeichnende Wörter %				
Knaben	Normal....	76.4	72.3	69.7	64.9	73.7	58.7	37.7
	Taubstumm	77.7	66.6	55.5	55.5	77.7	66.6	11.1
Mädchen	Normal....	92.9	74.9	77.2	63.1	74.7	67.3	34.9
	Taubstumm	72.1	55.5	77.7	38.8	100.0	49.9	11.1

Welche Gedächtnisarten weichen von jenen der Normalsinnigen zweifellos ab? Diese Frage wird die allgemeine Tabelle, in welcher wir neun Altersklassen zusammenfaßten, nicht beantworten können. Unterziehen wir das Gedächtnis nur der 12—13jährigen taubstummen Schüler einer Untersuchung und vergleichen wir die Ergebnisse mit den Daten der gleichaltrigen normalen Schüler von Lobsien.

I.

a) Das Sachgedächtnis der taubstummen Mädchen ist ein schwächeres, dasjenige der taubstummen Knaben ein besseres, als jenes der entsprechenden vollsinnigen Kinder. — Gegen meine auf die taubstummen Mädchen sich beziehenden Feststellungen könnte man den Einwand erheben, daß die exponierten Gegenstände zwar den Versuchspersonen bekannt waren, diese aber sie nicht benennen konnten. Im vorliegendem Falle aber wird dieser Einwand hinfällig, denn wir untersuchten nur Schüler höherer Klassen (IV.—VIII. Kl. im Alter 9—17 Jahren), deren Heilpädagogen uns auch davon überzeugten, daß die Zöglinge alle vorgezeigten Gegenstände wahrlich kennen und auch benennen können. Dies konnte ich bei der Ausführug des Experimentes in all jenen Fällen auch selbst erfahren, als das Kind bei der Exposition ihm unbekannter Begriffe (besonders der Fremdwörter, bzw. Lautanhäufungen) mit lebhaft verneinenden Gebärden und charakteristischer Kellerstimme folgendermaßen antwortete:

— Ich weiß es nicht! Ich kenne es nicht!

b) Das Zahlengedächtnis der Taubstummen ist ein schlechteres, als das der Vollsinnigen. Die Ursache dessen sehe ich gerade in der großen und bedeutenden Abweichung, welche die Taubstummen von den Normalsinnigen trennt und zwar in dem Mangel des Gehörs und der Sprache. Das vollsinnige Kind stärkt und befestigt sein Zahlengedächtnis durch die fortwährende Übung auch mittels des Gehörs, während beim Taubstummen dieser Faktor ausfällt und er bloß auf das visuelle Bild (auf das Ablesen vom Munde) angewiesen ist.

Selbstredend kommen durch die Übungen kleinerer Zahlen auch minderwertigere Ergebnisse zustande. Daß gerade dieser Mangel an Übung das schwächere Zahlengedächtnis der Taubstummen verursacht, läßt sich aus der Tatsache erklären, laut welcher das Behalten der Zahlen bei Normalsinnigen durch die visuelle Art geeigneter vor sich hergeht, als mittels der akustischen. Und die Taubstummen, die ihre Zahlenvorstellungen im größten Teile im Wege des Gesichts erhalten, können das Niveau der Normalsinnigen in Anbetracht dieses Gedächtnisses, gerade wegen des Mangels der Übung mittels des Gehörs nicht erreichen.

II.

Das Wortgedächtnis zeigt eine gewisse Abweichung gerade bei den in das Bereich der einzelnen Sinnes- und Gefühlsgebiete gehörigen Wörtern.

a) Das Besinnen auf visuelle Vorstellungen bezeichnende Wörter ist bei den 12—13jährigen taubstummen Knaben ein schwächeres, bei den 14—15jährigen Taubstummen ein besseres, als bei den Vollsinnigen; die 12—13 resp. 14—15jährigen Mädchen benehmen sich gerade umgekehrt. Die Ursache ist — meiner Ansicht nach — der Präpubertät zuzuschreiben, welche, wie bekannt, auf das psychische Leben einen hemmenden Einfluß ausübt. Dieser hindernde Umstand des Reifealters wird auch durch Lindners[1] Untersuchungen bekräftigt.

b) Das Besinnen der taubstummen Schulkinder auf die Ge-

[1] Lindner, R., Wiederholung eines Zeichenversuches Kerschensteiners in der Taubstummenschule. Zeitschr. f. päd. Psychol. **13**, 420 ff.

hörvorstellungen (Lautanhäufungen) bezeichnenden Wörter ist in jedem Falle ein schwächeres als das der Vollsinnigen.

Und das ist leicht verständlich! Das taubstumme Kind versteht die reale Gehörreize bezeichnenden Wörter, so wie das Klatschen, den Pfiff, das Knallen usw. nur nach einer langwierigen Erklärung, und auch so bleiben ihm diese Vorstellungen als sehr schwer begreifliche Abstracta ganz fremd: da diesen Wörtern entsprechende Reize der Wirklichkeit gemäß in ihrer Psyche natürlich niemals entstehen können. Es sei hierzu bemerkt, daß 80 % der untersuchten Schüler taub geboren oder mindestens vor dem zweiten Lebensjahre taub geworden und demnach das Besinnen auf Gehörreize und besonders auf die bei unserem Experimente vorkommenden Wörtern akustischen Inhaltes ein minimales ist oder überhaupt keine Rolle spielt.

c) Das Besinnen der taubstummen Schulkinder auf die Tastvorstellungen bezeichnenden Wörter ist ein besseres, schärferes als das der Vollsinnigen.

Wie ist dieser Satz zu erklären?

Die Tastvorstellungen bezeichnenden Wörter werden eben durch die Didaktik des Taubstummenunterrichtes durch sehr viele Assoziationen befestigt und verbunden. Bei dem Zustandebringen, Entwickeln der Laute spielt das Versinnlichen eine sehr wichtige Rolle. Den kalten oder warmen Luftstrom, welcher den Mund verläßt, empfindet der Schüler bei der Bildung einzelner Laute (**a, f, d** usw.) unzähligemal. Die auf die Kehle gesetzte Fingerspitze oder die auf den Brustkorb gelegte Hand versinnlichen durch das Tasten die Stimmtöne, und das Kind kommt mit dem Begriff des Blasens, des Zitterns, Vibrierens usw. ins Reine.

d) Das Besinnen der taubstummen Knaben auf die gefühlsbezeichnenden Wörter — ich betone es abermals, daß ich nicht die Gefühle untersuchte — ist ein besseres, das der taubstummen Mädchen ein schwächeres, als das der gleichaltrigen Vollsinnigen.

Wir wollen die Daten und Tabellen nicht anhäufen und fassen deshalb die die Taubstummen betreffenden Ergebnisse des Verhältnisses des Alters zu dem Gedächtnisse nur kurz zusammen. Aus unseren Untersuchungen erhellt es deutlich, daß das Sach- und Wortgedächtnis der 14—15jährigen taubstummen Kinder (Knaben und Mädchen) in allen Fällen ein größeres ist, als das der 12—13jährigen; ihr Gedächtnis für Zahlen und sinnlose Lautanhäufungen zeigt keine Besserung; den Grund dessen haben wir bereits oben angegeben.

4. Taubstummenpsyche.

Bei der Untersuchung des Gedächtnisses der Blinden[1] konnte ich die Frage: ob das Gehör oder der Tastsinn für den Blinden wichtiger ist, mit Bestimmtheit nicht entscheiden. Bei den Taubstummen ist ohne Zweifel der Tastsinn das wichtigste Sinnesgebiet, neben welchem auch dem Gesicht ein nicht minderer Rang zuzuweisen ist.

Die auftretenden Gehörsbilder stören infolge der Taubheit nicht die visuelle Auffassungsfähigkeit, die erste Phase des Gedächtnisses.

Die gewonnenen Resultate sind Beiträge zur Psychologie der Taubstummen, und

[1] Vértes, J. O., Das Gedächtnis der Blinden. Archiv f. d. ges. Psychologie **39**, 1920, 214 ff.

sie haben den Zweck, auf einzelne feinere, verwickeltere Vorgänge der Gedächtnistätigkeit hinzuweisen.

Wie bei der Untersuchung des Gedächtnisses der Blinden[1], so können wir auch hier feststellen, daß wir einer eigenartigen Seelenverfassung gegenüberstehen. Der Mangel des Gehörs bedeutet nicht nur eine graduelle Verminderung oder den Ausfall eines Sinnes, sondern auch die Umgestaltung des ganzen Seelenlebens.

Die weitere Aufgabe der Taubstummenpsychologie wird sein, die anderen Seelenfunktionen zu untersuchen und auf der Grundlage der von den hörenden abweichenden Merkmale, Daten und Erscheinungen die Psychologie der Taubstummen aufzubauen.

Die Kulturerrungenschaften der vorangehenden Generationen vermitteln die Sprache und das Gehör. (Die Schrift folgt nur der Sprache nach.) Der Regulator, der Lenker aller unserer Handlungen, Taten und des Verhältnisses zur Umgebung ist die Sprache.[2] Der Taube bleibt also, wenn er intelligent ist, ohne einen besonderen Unterricht ein geistiger Krüppel und da er dem Benehmen, dem Verhalten seiner Umgebung keinen gehörigen Wert beizulegen imstande ist, wird er reizbar, zornmütig, mißtrauisch. Auch die erworbene Taubheit, Schwerhörigkeit kann die Psyche des Individuums umgestalten, wobei am häufigsten das Mißtrauen, welches sich beinahe bis zu Wahnideen steigern kann, auffällt.

5. Zusammenfassung.

1. Zwischen dem Gedächtnisse der Vollsinnigen und Taubstummen ist ein auffallender Unterschied festzustellen.
2. Das Sachgedächtnis zeigt bei den Normalsinnigen, das auf die Tastvorstellungen sich beziehende (Wort)gedächtnis bei den Taubstummen den besten Wert.
3. Das Zahlengedächtnis der Taubstummen ist ein schlechteres, als das der Normalsinnigen.
4. Das Besinnen der taubstummen Schulkinder auf die Lautvorstellungen bezeichnenden Wörter (Fremdwörter, Lautanhäufungen) ist in jedem Falle ein schwächeres, als das der Vollsinnigen.
5. Das Besinnen der taubstummen Schulkinder auf die Tastvorstellungen bezeichnenden Wörter ist besser, als das der Vollsinnigen.
6. Ein scharfer Unterschied bezüglich des Sachgedächtnisses der Taubstummen und Vollsinnigen ist nicht nachzuweisen.
7. Unter den, den einzelnen Sinnesgebieten angehörigen Wörtern werden von den Taubstummen die dem realen Gehörreiz entsprechenden Vorstellungen am schwersten reproduziert und behalten.
8. Am leichtesten werden von den taubstummen Schülern die entsprechenden Vorstellungen durch die Wörter, welche Tastreize bezeichnen, hervorgerufen. Auch ihr Behalten weist den größten Umfang auf.
9. Die Taubstummheit gestaltet das ganze Seelenleben um.

[1] Vértes a. a. O. S. 231.

[2] Bleuler, Lehrbuch der Psychiatrie. 3. Aufl. Berlin 1920. S. 41.

* *

Die Pflege der Psychologie in der neuen Lehrerbildung.

Vorbemerkung der Schriftleitung: In der Neuordnung der Volksschullehrerausbildung spielt auch der hochschulmäßige Psychologieunterricht eine erfreulicherweise recht bedeutende Rolle. Aber über die Art, wie dieser Unterricht gestaltet wird, ist noch wenig bekannt; an den verschiedenen Akademien, Instituten und Universitäten sind hier verschiedenartige Wege versucht. Ein Austausch dieser Gedanken und der bisher gewonnenen Erfahrungen erscheint gerade auf einem so neuen Gebiet des Hochschulunterrichts recht erwünscht, er würde sowohl den heute hieran beteiligten Dozenten, wie den Psychologiedozenten an künftig zu schaffenden Lehrerbildungsstätten sehr förderlich sein. Unsere Zeitschrift hat sich deshalb an eine Reihe Dozenten, die diesen Unterricht in der letzten Zeit aufgebaut haben, mit der Bitte gewandt, über Umfang, Aufbau und Ergebnisse ihrer Arbeit einen zusammenfassenden Bericht zu verfassen. Aus den Eingängen veröffentlichen wir zunächst eine erste Reihe, die sich auf die zweijährigen Lehrgänge preußischer Akademien bezieht.

I. Die psychologische Schulung im Rahmen der Bildungsaufgaben einer Pädagogischen Akademie.

Bericht über die Grundsätze des Studienplanes und die Technik der Studienveranstaltungen im psychologischen Seminar zu Erfurt.[1]

Von Arthur Hoffmann.

Mit der Schaffung der Erzieher-Hochschulen ist das hochschulpädagogische Problem neu gestellt; und zwar tritt es nun eigentlich mit schärfster Zuspitzung auf: Die Pädagogische Akademie trägt ja aus ihrer im Titel gegebenen Verfassung heraus die Verantwortung für sinnvoll bildnerisches Geschehen nicht nur im Umkreise der schulischen Volkserziehung, sondern in erster Linie auch im eigenen Hause. Jeder Zweig ihrer Studienveranstaltungen erfordert demgemäß einen Aufbau, der nur wenig aus älterer Hochschulpraxis übernehmen kann, das meiste vielmehr aus der eigenartigen neuen Zielsetzung heraus selbständig entwickeln muß. Die Eigenart dieser hochschulpädagogischen Situation soll hier am Beispiel der psychologischen Schulung innerhalb einer Pädagogischen Akademie erörtert werden.

Im Hintergrunde der Ausführungen stehen die konkreten Bemühungen im Erfurter psychologischen Seminar. Den neuen Stätten der Lehrerbildung ist ja in erfreulichem Maße die Freiheit einer selbstverantwortlichen Entwicklung gewährt worden. Mit Hingabe an die sachlichen Aufgaben und die in ihnen liegenden bestimmten Bindungen wird so an allen Stellen in eigenen Ansätzen und auf verschiedenen (in der Hauptrichtung aber doch konvergierenden) Wegen daran gearbeitet, den einzelnen Lehraufträgen der Pädagogischen Akademien ihre Sondergeltung und zugleich ihren einheitlichen Gesamtsinn abzugewinnen. In den hier vorzulegenden Auffassungen sind in dieser Weise persönliche Stellungnahme und das Bewußtsein, aus der objektiven Struktur der akademisch-pädagogischen Bildungswelt heraus zu wirken, verschmolzen. Diese Vorbemerkung soll

[1] Bericht, erstattet auf der Tagung von Vertretern der Hochschulinstitute für Lehrerbildung in deutschen Ländern am 4. Januar 1931 in Erfurt.

aller irgendwie kritischen Zuspitzung der Darlegungen von vornherein das Zugeständnis anfügen, daß anderer Stellungnahme die Schätzung ihres gleich ernsten und ebenso sachlichen Wollens nicht versagt wird.

Es ist ausdrücklich von der „psychologischen Schulung" innerhalb der Pädagogischen Akademie und nicht vom „Fach Psychologie" geredet worden. Damit ist einem der wichtigen Leitgedanken schon Ausdruck gegeben. Es kann in der Erzieher-Hochschule eine Aufspaltung des akademischen Bildungsganges nicht in dem Maße statthaben, wie etwa an einer Universität. Wohl soll beachtet werden, was in der Abgrenzung auf sachgerechte Fachlichkeit an Schulung zu gedanklicher Klarheit und Sauberkeit beschlossen liegt. Diese Momente sonderwissenschaftlicher Einstellung werden „aufzuheben" sein im Sinne des Bewahrens und Mithinübernehmens. Im übrigen aber ist für das Studienprogramm einer Pädagogischen Akademie maßgebend doch die organische Geschlossenheit des Bildungserlebnisses, wie ja die schulische Volkserziehung sie über die Fächerung der Lehr- und Stundenpläne hinaus auch anstrebt. Daß ein solches Zusammenwirken aller einzelnen Studiengebiete von dringlichster Notwendigkeit ist, solange der ganze Studiengang des künftigen Lehrers noch in der Notsituation zu kurzer Zeitbemessung steckt, sei besonders angemerkt. So steht also im Arbeitsplan einer Erzieher-Hochschule sinnvoll neben der Erziehungswissenschaft und den mit fachlich qualifizierten Dozenten besetzten anderen Lehraufträgen nicht das weitere seelenkundliche Lehr- und Studienfach, sondern mit diesen Kollegen arbeitet der Psychologe auf dem einen Felde der Heranbildung volkserzieherisch aufgeschlossener, zur pädagogischen Berufshaltung angeregter und darin so weit wie möglich gefestigter Persönlichkeiten.

Es mag an dieser Stelle scheinen, als ob sich alles Weitere über die psychologische Schulung im Rahmen einer Pädagogischen Akademie nun doch mit einer Begriffsbildung aus älterer wissenschaftsmethodischer Auseinandersetzung sagen lasse. Hier könne die Formel „pädagogische Psychologie" eingesetzt werden, und damit sei dann allen für ein pädagogisches Institut besonders in Frage kommenden hochschulpädagogischen Vorbedenken Rechnung getragen. Für den ersten Anschein gibt es eigentlich nichts Einfacheres und Einleuchtenderes, als der Erzieher-Hochschule eben die „pädagogische Psychologie" zuzuordnen. Aber die Sicherheit einer solchen scheinbar einfachen und selbstverständlichen Antwort wird dem rasch fraglich, der die Mehrdeutigkeit der Formel „pädagogische Psychologie" beachtet. Diese Unteraufteilung des seelenkundlichen Forschungsgebietes kann zunächst rein als Abgrenzung der Untersuchungsgegenstände gemeint sein: Aus allgemeinen psychischen Erscheinungen wird herausgehoben, was im Erzieher und im Zuerziehenden und in ihren Wechselbeziehungen an Sonderformen seelischen Geschehens abläuft. Aber eine solche Abgrenzung ist uns heute recht bedenklich. Die Pädagogische Akademie wehrt sich mit Recht gegen alles, was sie in ihren geistigen Ausmessungen von freier und weiter Entfaltung absperren und zur „Fachschule" mit eingeengten „nur-beruflichen" Blickrichtungen machen könnte.

Ferner ist die „pädagogische Psychologie" öfter als bloße „Auslese- und Anwendungsdisziplin" aufgefaßt worden. Mehr oder weniger außerhalb der eigentlichen, der reinen Psychologie stehend, hat der pädagogische Psychologe sich die (von ihm nicht wissenschaftlich mit zu prägenden und zu verantwortenden)

Forschungsergebnisse reichen zu lassen, die für die geistige Bewältigung erziehungswissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Aufgaben nötig erscheinen. Es kann aber dem tieferen Sinn einer Erzieher-Hochschule nicht angemessen sein, sich in zentralen seelenkundlichen Problemstellungen nicht mit zuständig fühlen zu dürfen. — Eine ähnliche Bedeutungsnuance des Begriffes „pädagogische Psychologie" tritt in Erscheinung, wenn mit dieser Bezeichnung die Seelenforschung in eine ancilla-Stellung zur Pädagogik hineingezwungen werden soll. Gegen eine solche Auffassung würde die Psychologie kraft ihrer sonderwissenschaftlichen Eigengerechtsame protestieren, und dieser berechtigte Einspruch bliebe sicher irgendwie als Einwand gegen den Gesamttypus Erzieher-Hochschule hängen.

Mit der Formel „pädagogische Psychologie" ist also nicht weiterzukommen, solange nur eine Inhaltsabgrenzung (Psychologie des Pädagogischen) oder eine zweckhafte Festlegung (Psychologie für Pädagogen) darin ausgesprochen wird. Es bleibt nun aber noch eine weitere, in wesentlichen älteren Leistungen schon realisierte, von neueren Entwicklungen anzustrebende Interpretation der schwierigen Doppel-Losung „pädagogische Psychologie" zu erwägen, wobei zu beachten ist, daß solche Koppelungen im Programmwort sich im Wirkungskreise der Pädagogischen Akademie eigentlich oft wiederholen: Mit einer gewissen Zuspitzung des Problems könnte das, was die Erzieher-Hochschule beim Ringen um ihre geistige Sonderform bewegt, so ausgesprochen werden, daß sie auch die Bildungswerte etwa der Philosophie, der Biologie, der Religionswissenschaft oder der Mathematik in ähnlicher Situation wie die psychologische Schulung zu vermitteln, also all diesen verschiedenen Lehr- und Studiengebieten den Index „pädagogisch" zu geben hat.

Die Einwände, die mit dieser Feststellung herausgefordert werden, sind bekannt. Sie bezweifeln, daß bei solcher Auffassung der Sendung einer Pädagogischen Akademie ein hinreichendes Maß reiner Wissenschaftlichkeit und damit der Hochschulcharakter überhaupt gewahrt werden könne. Und sie setzen in ihrer Gegenthese (der Forderung einer umfassenden rein theoretischen Schulung als geistiger Grundlage der weiteren Entwicklung zum Erzieherberufe) voraus, daß ein theoretisch durchgeformter, in den objektiven Bindungen strenger Wissenschaftlichkeit gereifter und innerlich gezügelter Mensch seine Ausrüstung mit fachwissenschaftlicher Einsicht und seine Übung in theoretischen Verfahrensweisen ohne besondere Schwierigkeiten in die pädagogische Praxis umsetzen könne. — Solcher Zweifel der „theoretischen Gruppe" ist mit dem Hinweise zu beruhigen, daß das akademische Format eine Angelegenheit allgemeiner geistiger Objektivität ist, die über die Qualität „Wissenschaftlichkeit" nach verschiedenen Seiten hinausreicht (es sei an das akademische Gepräge der Kunsthochschulen und an das akademische Niveau wirtschaftlich-technischer Sachgemäßheit erinnert, wie es die Handels- und die Technischen Hochschulen sich geschaffen haben). Und in bezug auf die Voraussetzung, auf die die Gegenmeinung sich gründen will, muß hier — was vielfache Erfahrung immer wieder bestätigen wird — ausgesprochen werden, daß spezialwissenschaftliche Schulung im Sinne etwa der auf ihr Sonderinstitut sich zurückziehenden „reinen" Forschungsdisziplin sehr wesensverschieden ist von der geistigen Formung zu praktisch-pädagogischer Haltung, und daß die erziehlich-unterrichtliche Umsetzung von Erkenntnismethoden und Wissenschaftsergebnissen nicht eine Aufgabe bedeutet,

deren Lösung sich beim Übergang aus der (theoretisch gemeinten) „akademischen" Atmosphäre in den Berufsalltag von selber ergeben könne. Die Fälle sind nicht selten, in denen solch ein „Sprung" als schwere innere Not erlebt und — nicht immer mit glücklichem Ausgange — erlitten worden ist.

Daß die seelenkundlichen Untersuchungen und Übungen sich in der Erzieher-Hochschule nicht als Fach herausgliedern, sondern durch das Moment des Pädagogischen in die Einheit aller anderen Lehraufträge und Studiengebiete eingehen, bedeutet im Kern die Anerkennung des gemeinsamen Grundprinzips aller Studienveranstaltungen der Pädagogischen Akademie. Hieraus resultiert die nun darzulegende weitere Interpretation der alten Formel „pädagogische Psychologie". Es ist nicht damit getan, daß der Erzieher sich und sein Werk der herkömmlichen seelenkundlichen Forschungsweise als neues Objekt zur Verfügung stellt. Und es ist auch noch nichts Entscheidendes damit erreicht, daß der Pädagoge aus schon vorhandenen psychologischen Methoden und Materialien eine geschickte Auslese des in seinem Felde Anwendbaren trifft. Er muß vielmehr primär die erzieherische Haltung in sich so durchgreifend verwirklicht haben, daß sowohl in stofflicher Hinsicht wie in der Verfahrensweise durch seinen Zugriff etwas Originäres neu eingeht in die seelenkundliche Erkenntnis. Dann kann es im Bildungsplan des werdenden Erziehers sehr wohl bei der ganzen Psychologie bleiben, und es bedarf nicht der Blenden, die von vornherein eine berufsfachliche Blickbahn aus den größeren Zusammenhängen herausschneiden. Dann gewinnt der Erzieher ein Recht auf den Totalitätsanspruch seiner Vorbildung, wie er ihn heute gern in das weitgreifende Programmwort „pädagogische Menschenkunde" kleidet. Und der Pädagoge, der aus bewußt gepflegter und bestimmt bejahter geistiger Eigenhaltung heraus Psychologie treibt und so sachgerecht Eigenes in sie mit hineinträgt, ist ohne weiteres der fatalen Situation entrückt, sich bei nicht voller eigener Zuständigkeit einer Hilfsdisziplin bedienen und dort für Gelegenheitsanwendungen Gelegenheitsanleihen machen zu müssen. Psychologie der Pädagogik nicht als eine solche bloß „über sie" oder „für sie", sondern als eine Seelenkunde, unberührt und unverbogen in der psychologischen Wissenschaftsstruktur, und doch mit ursprünglichen Ansätzen und originären Kräften geformt aus dem Geiste der Erziehung — das ist die Prägung, die die Pädagogische Akademie sucht.

Die Auswirkungen dieser grundsätzlichen Orientierung reichen bis in alle Einzelheiten der Studienveranstaltungen. Ihnen entspricht es zunächst, daß alle Materialien, bei denen das psychologische Studium konkret anschaulich anzusetzen hat, auf eigenem Felde gesammelt werden. Es sind also „Beobachtungsstationen" zu schaffen, die im Bereiche der Erziehungspraxis liegen. Der Student, der sich dort übt, soll sich jederzeit zugleich in pädagogischer Atmosphäre bewegen. Wie dabei auf das Erziehungsleben in seinem vollen Formenreichtum hingezielt wird, sei mit der Aufzählung der „Beobachtungsstationen" belegt, die für unser Erfurter psychologisches Seminar eingerichtet worden sind. Es wird an folgenden Stellen Material für psychologische Diskussionen und für die Übung in der Abfassung psychologischer Monographien gesammelt: 1. Volkskindergarten; 2. Grundschulklasse (in einer Sammelschule); 3. Volksschuloberbau; 4. Hilfsschule; 5. Berufsschulgruppe in einem großen kaufmännischen Betriebe; 6. Landerziehungsheim; 7. einklassige Landschule; 8. Kind in der Familie. Die Ausbeute der Studien-

gänge wird nach Sonderbesprechungen mit der jeweils beteiligten kleinen (auf 2 bis 3 Teilnehmer eingeschränkten) Gruppe zu knappen Berichten verarbeitet und in dieser Fassung in Karteien archivmäßig aufbewahrt. Die Aufnahme längerer Entwicklungsbahnen einzelner Kinder verspricht besonders instruktiv zu werden. Damit soll in die pädagogische Psychologie stärker als bisher die nur zu lange in ihrem wissenschaftlichen Werte verkannte und vernachlässigte Kasuistik wieder ihren Einzug halten: die methodisch geschickte Umkreisung, tatsachengerechte Erfassung und brauchbare Darstellung des konkreten Falles (der für den auf pädagogisch-psychologische Schulung bedachten Erzieher fast immer auch ein „schöner" Fall ist).

Diese Hinwendung zu dem in ein Erziehungsgeschehen eingebetteten psychologischen Tatbestande[1] bedingt eine für die künftige pädagogische Praxis ungemein wichtige Sonderhaltung des Beobachters: Er wird sich in jeder Stunde, die er auf einer der Beobachtungsstellen mit zubringt, dessen bewußt, was die pädagogische Assimilation der psychologischen Verfahrensweisen bedeutet. Es soll dem künftigen Erzieher zur gewohnheitsmäßig gefestigten psychologischen Arbeitsform werden, daß er in jedem Augenblicke den pädagogischen Takt übt, den es beim Erforschen einer Kinderseele immer zu wahren gilt (und zwar nicht nur um der Pädagogik, sondern vor allem auch um der Psychologie willen!). In Vorüberlegungen, die oft Seminarsitzungen ausfüllen, wird eingehend erwogen, wie irgendein Beobachtungsplan oder ein Studienbehelf (der immer so einfach und ungesucht wie möglich zu wählen ist) in die gerade gegebene Arbeitssituation der betreffenden Kindergruppe unauffällig mit hineingenommen werden kann. Mit immer neuen Maßnahmen wird angestrebt, die Beobachtungsabsicht trotz planvoller Zurüstungen vor dem Beobachtungskind zu verdecken. Es soll sich die Verfahrensweise vorformen, in der der Lehrer künftig beim Kinde wertvolle persönlichkeitsdiagnostische oder sozialpsychologische Feststellungen machen kann, ohne dabei die Erzieherhaltung aufgeben und störende, pädagogisch nicht tragbare „nur psychologische" Arrangements zwischenschalten zu müssen.

Diesen planmäßigen psychologischen Expeditionen in die pädagogische Praxis hinein, die durch die Zusammenarbeit mit einem Kreise seelenkundlich interessierter und erziehlich bewährter Berufserzieher ermöglicht werden, gehen parallel Materialsammlungen aus Selbstbeobachtungen (frei oder bei Arbeitsproben im Seminar) und die Beibringung wertvoller psychologischer Berichte in dichterischer Formung (die — wenn sie echt ist — eine ungemein erhöhte Treffsicherheit des sprachlichen Ausdrucks gewährleistet und schult). Der Briefkasten des Seminars ist Sammelplatz solcher Anregungen, die oft in größeren oder kleineren Studiengruppen dann den Aufstieg zu — anschaulich nun gut unterbauten — Abstraktionen ermöglichen. Ähnlichen Absichten dienen die ausdruckspsychologischen Sammlungen von Kinderzeichnungen, Schriftproben und Photographien (Kinderaufnahmen, vom nächsten Semester ab auch kinematographisch).

Der Umstand, daß der Student der Pädagogischen Akademie so bald wie möglich zum Beobachtungskinde hingeführt (und damit so energisch wie möglich vor dem Irrtum bewahrt wird, daß die Psychologie überwiegend eine literarische

[1] Bei der die bekannten Vorarbeiten für die planvolle Schülerbeobachtung aus Frankfurt, Genf, Hamburg, Leipzig, München, Wien usw. dankbar benutzt werden.

Angelegenheit sei), wirkt sich in Methodik und Technik des pädagogisch-psychologischen Studiums noch an anderen wichtigen Stellen aus. Die Vorankündigung einer systematisch vorgeordneten Themenfolge wäre — wenn die gute Diskussionsgelegenheit immer so ausgenutzt werden soll, wie sie bei den laufenden Beobachtungen sich bietet — nicht einzuhalten. Es hat sich, wenn das Verfahren solcher „Gelegenheitsstudien" gewagt werden mußte, meistens bewährt, daß gerade im psychologischen Sachverhalt eine starke immanente Systemläufigkeit vorliegt: Wenn man nur intensiv genug an einen im Beobachtungsprotokoll aufgearbeiteten Befund herangeht, so wird man bald zu einer wohlgeordneten Anwendung all der verschiedenen Sondergesichtspunkte moderner psychologischer Forschungen (Funktionsanalyse, ganzheitspsychologische Diskussion, differentielle Betrachtung, genetische Untersuchung, tiefenpsychologische Herleitung, sozialpsychologische Begründung) durch die Sache selber hingeführt. Es muß freilich noch eine Maßnahme getroffen werden, um im Laufe des Studienganges öfter die gewonnenen Einsichten in größere Zusammenhänge einordnen und solcher facheigenen Systematik gemäß gruppieren zu können. Für diese Aufgabe hat sich die Benutzung der „Studienblätter" bewährt, die den Ertrag der verschiedenen Erörterungen in knapper Fassung zusammenstellen, im Seminar selbst vervielfältigt und von jedem Studierenden in einer „Studienmappe" fortlaufend gesammelt werden. Ziel dieser Einrichtung ist es u. a. auch, dem Arbeitskreise so viel wie möglich das Nachschreiben zu ersparen, und ihn dadurch zur unmittelbaren Teilnahme an den laufenden Besprechungen frei zu machen. Ob die nachschreibende „Hörer"gruppe da noch eine zulängliche Form der Arbeitsgemeinschaft darstellt, wo im Studienalltag doch die pädagogische Situation der künftigen Lehrpraxis immer mit vorgeformt werden müßte, soll also einmal mit eigenen praktischen Bemühungen um eine neue Form des Studienprotokolls (früher „Kollegheft") neu zur Diskussion gestellt werden. Auch daß den Studierenden der Übergang zur Sammelmappe mit losen Blättern nahegelegt wird, ist keine belanglose Äußerlichkeit, sondern zielt nach der Richtung einer sinnvollen Weiterentwicklung älterer Arbeitsformen. Eine „Psychotechnik der Studiengruppe" ist ein hochschulpädagogisches Aufgabengebiet, auf dem gerade eine Pädagogische Akademie ihre besondere Einstellung an sich selber bewähren müßte. — Die planvolle Arbeit mit den losen Studienblättern ermöglicht weiter ergiebige, gerade in der Psychologie durch die starke Verflechtung aller Problemlinien sich immer wieder von selber ergebende Repetitionen. Die einzelnen in den Ausarbeitungen für die Studienmappe festgehaltenen methodischen Hinweise und begrifflichen Zusammenstellungen werden immer wieder von neuen Seiten her angelaufen, in anderen Gruppen zusammengelegt und dadurch zu ihrer selbständigen Verwendung „flüssig" gemacht. Im Laufe des Studiums gewinnt jeder Student ein in Gemeinschaftsarbeit selbst mit aufgebautes psychologisches Kompendium und hat darin wieder ein gewisses Modell für die Arbeitsgänge in einer zu freischaffender und selbstverantwortlicher Tätigkeit angeregten Schulklasse.

Die geschilderte Studienpraxis bringt es mit sich, daß systematische Vollständigkeit nicht in dem Maße garantiert werden kann, wie ein im voraus fest umrissener Vorlesungs- oder Übungsplan sie gewährleisten würde. Wenn auch der schon erwähnte immanente Systemzwang jeder einzelnen pädagogisch-psycho-

logischen Erörterung es verhütet, daß von den wichtigsten Methodenmomenten oder Sachgebieten eines ganz ausfiele, so muß es doch gewagt werden, manche bedeutsame Probleme nur gestreift zu haben, und ihre weitere Klärung der selbständigen Beschäftigung zu überlassen. Das dürfte zulässig sein, wenn die als Hauptanliegen erstrebte methodische Schulung zur selbständigen psychologischen Fragestellung am konkret geschauten Sachverhalt und zum selbständigen sachgerechten Angehen der Problemgruppen erreicht wird.

Besondere Interessenrichtungen, die sich gelegentlich zu Worte melden, deren Berücksichtigung im allgemeinen Studienkreise aber die Erörterungen störend ablenken würde, werden in einer freien, von den Studenten selber gegründeten und verwalteten „psychologischen Studiengruppe" befriedigt. In diesem Zirkel kann der Fachcharakter der Psychologie noch mehr gelockert und den vielfältigen Verbindungen der Seelenkunde mit anderen Bezirken des Geisteslebens nachgegangen werden. Hier hat die gemeinsame Lektüre des modernen Bildungsromanes ihren Platz, bei der — ohne störendes Psychologisieren — wertvolle seelenkundliche Anregungen gewonnen werden. Von hier aus veranstaltet die Studentenschaft Besuche benachbarter Institute und gewinnt auf solchen Streifzügen ins wirtschaftspsychologische oder medizinisch-psychologische (heilpädagogische) Grenzland Berührung mit aktuellen, ein Stück Gegenwartskunde in sich schließenden Bestrebungen. Hier können sich auch die kleineren, physikalisch-technisch besonders interessierten und vorgebildeten Gruppen einnisten, denen das psychologische Seminar eine kleine Auswahl von Apparaten zu Präzisionsmessungen (etwa die gute Menzerathsche Kombination) bereitstellt. Aus den Berichten und Demonstrationen solcher selbsttätigen Gruppen bekommt dann nach Möglichkeit auch der allgemeine Studienkreis das vermittelt, was er über die klassische Form der laboratoriumsmäßigen experimentellen Arbeiten zur psychologiegeschichtlichen Orientierung und zur methodischen Schulung an der Exaktheit solcher Verfahrensweisen erfahren muß. Hier ist der Platz, auch zu erwähnen, daß so oft wie möglich eigene Befunde auch zur bestimmten Formulierung in genauen statistischen Übersichten und Schaubildern durchgearbeitet werden.

In einigen Ansätzen hat sich auch das Zusammenspiel der Arbeit im psychologischen Seminar mit anderen Arbeitsgruppen im Hause vorbereitet. Etwa zum philosophischen, biologischen, physikalischen, musikalischen, religionswissenschaftlichen, volkskundlichen, mathematischen, darstellend-künstlerischen und literarischen Studienkreise sind (meist von den Studenten selber) Beziehungen entdeckt und in überschneidenden Sonderarbeiten verfolgt worden. Dem Ausbau solcher „Brücken" wird in Zukunft besondere Beachtung zugewendet werden.

Eine frühere Bemerkung darüber, daß die Grundhaltung der Studierenden im psychologischen Seminar bewußt abseits einer literarischen Einstellung auf seelenkundliche Fragen vermittelt werde, bedarf nun noch der Ergänzung durch eine Auskunft darüber, wo und wie die Orientierung am Fachschrifttum im Studiengange dann doch noch ihre Stelle finde. Die starke Betonung der Schulung am „konkreten Fall" ist keineswegs als mindere Einschätzung sauberer literarischer Übungen gemeint. Es sind (unter Zuhilfenahme verschiedener technischer Einrichtungen neuzeitlicher Arbeitsorganisation) im Seminar Veranstaltungen durchgeführt worden, die im Stile der arbeitsgemeinschaft-

lichen Selbstbetätigung auch Buch und Fachzeitschrift zu ihrem Rechte kommen lassen. Im Sitzungsraum sind zu steter Benutzung die wichtigsten Buchveröffentlichungen, Zeitschriftenserien und Berichte der Fachkongresse bereitgestellt. In einer umfangreichen bibliographischen Übung haben alle Studierenden zusammengewirkt mit dem Ergebnisse, daß die gesamten Bestände an psychologischen Fachabhandlungen aus den Zeitschriftenreihen und Sammelbänden in eine restlos durchsystematisierte Gesamtkartei (unter 160 Stichwörter) aufgenommen sind. Dieses Hilfsmittel, das für das kleinste Sachgebiet nun sofort eine gute Auslese literarischer Unterlagen bereitstellt, und die entsprechende Erschließung der Buchabteilung durch literarische „Wegweiser" auf den Studienblättern geben die Möglichkeit, daß jeder Student den durch seine Sonderinteressen vorgezeichneten Weg zu Buch und Zeitschrift gehen kann. In freier Verständigung werden für das Semester ein bis zwei Buchberichte und die gleiche Anzahl von Zeitschriftenreferaten als verbindlich vereinbart und hierfür die entsprechende Anzahl von Sitzungsstunden zur „literarischen Studienzeit" erklärt. In einer Vorbesprechung mit dem Dozenten erfolgt nach Neigung und meist in Anlehnung an sonstige bevorzugte Arbeitsgebiete die Wahl der Lektüre. Ihr Ertrag verdichtet sich in knappen schriftlichen Berichten (nicht länger, als ein Blatt im Format Din A 5 es faßt). Daß bibliographisch sorgsame Notizen niedergelegt, die Gesamtcharakteristik des Buches (aus Titelblatt, Vorwort, Inhaltsverzeichnis, literarischem Apparat usw.) versucht und dann der wesentliche Inhalt eines frei gewählten kürzeren Abschnittes skizziert wird, führen besondere Anweisungen im Vordruck zwangsläufig herbei.[1] So soll die selbständige sachgerechte Stellungnahme zur wissenschaftlichen Literatur geübt werden. Die Referate sammeln sich in einer Kartei. Bei idealer Durchführung kann so ein Apparat der kurzen Informationen über die im Seminar vorhandene Fachliteratur entstehen, der in gemeinsamer

[1] Die Anlage dieser Karteiblätter für die Sammlung der Buchreferate wird hier wiedergegeben:

Buchbesprechung.

Berichterstatter: ..... Gebiet: .....

Tag: ..... Semester: ..... Nr.: .....

Titel des Buches: .....

.....

Verfasser: .....

Jahr: ..... Ort: ..... Verlag: ..... Auflage: ..... Seitenzahl: .....

Bemerkungen: .....

Welche Rezensionen sind benutzt worden: .....

.....

1. Allgemeine Kennzeichnung des Buches (Raum $^2/_3$ Seite DIN A 5.): .....

2. Bericht über einen besonderen Abschnitt (Raum wie bei 1.): .....

.....

.....

.....

.....

Verantwortung von allen für alle aufgebaut wird. Das Referierwesen in der Seminarsitzung ist fast ganz ausgeschaltet, da es nur in wenigen Fällen über die Referenten hinaus zuverlässige Vertrautheit mit den betreffenden Schriften vermittelt. Nur gelegentlich kommen, ganz wie der Zusammenhang gerade laufender Besprechungen es gestattet, einzelne Buch- und Zeitschriftenberichte zur Verlesung. Dann liegt auch das Notizblatt zum Nachschreiben bereit; es handelt sich jetzt aber darum, sich darin zu üben, die für die nachfolgende Besprechung sofort verwertbare Diskussionsnotiz „herauszufischen". So soll im Studienverfahren, das jeden selbständig an eine Stelle der gemeinsamen Literaturauswertung führt, wieder in Übung und Gewöhnung das Format des geistig geschulten Menschen mit geschaffen werden, der etwa als Rezensent oder als Verhandlungsredner künftig auch im Handwerklichen solcher Bekundung eigener Stellungnahmen vorbereitet ist. Wieder liegt hier der Hauptnachdruck nicht im Inhaltlichen der literarischen Orientierungen (so sehr auch das planvoll geordnet sein will), sondern im Methodischen der Schaffung einer freien, auf Eigentätigkeit beruhenden Arbeitsorganisation. Der Student, der sich selber bald als Organisator freier Arbeitsgemeinschaften versuchen wird, soll in den Studienkreisen der Pädagogischen Akademie dafür seine ihn immer von neuem anregenden „Modelle" finden. Daß mit solchen Schulungsabsichten nichts von den eigentlichen Lehr- und Studienaufgaben preisgegeben zu werden braucht, daß deren Lösung vielmehr daraus sachlich viel zu gewinnen vermag, dürfte ersichtlich sein. Die pädagogische Durchdringung jeder Einzelmaßnahme des Studienbetriebes hat hier ein reiches Feld. Es handelt sich um eine pädagogisch-psychologische bis zum letzten durchgeformte Wissenschaftserziehung (mit der Erziehungswissenschaft im gleichen Institut interessant gekoppelt).

Der Aufbau einer solchen pädagogisch-psychologischen Schulung, in die auch ein volles Erziehertum mit eingeht, ist von der Pädagogischen Akademie auch noch um einer anderen Rücksicht willen zu leisten. Die im Berufe stehende Lehrerschaft braucht für ihre Weiterbildungsbestrebungen das wissenschaftliche Zentrum, von dem Anregungen ausgehen, die bei genauer Ausrichtung auf die fachwissenschaftlichen Erfordernisse doch immer wieder unmittelbar ins Erzieherische einmünden. So oft freie pädagogische Arbeitsgemeinschaften — und sie taten es mit anerkennenswerter Beharrlichkeit — sich um pädagogisch-psychologische Probleme bemühten, sind Enttäuschungen daraus entsprungen, daß sich bald die reine Begrifflichkeit der Fachsystematik in den Vordergrund drängte und dem praktischen Erzieher eigentlich sein Platz im Wissenschaftsbereiche der Psychologie noch nicht methodisch und arbeitsorganisatorisch bereitet ist. Hier hat eine Pädagogische Akademie ein weites und fruchtbares Gelände ihres „Außendienstes" (der zugleich auch im Hinblick auf die Fortbildung der die Akademie verlassenden Lehramtsanwärter eine ernste innere Angelegenheit der neuen Lehrerbildung bedeutet). Sie kann die methodischen Hilfen dafür gewähren, daß der Erzieherschaft sich wieder der Blick für die Fülle pädagogisch-psychologischer Schulungsmöglichkeiten öffnet, die in jeder Klasse, bei jedem Kinde, in jeder von nur einigermaßen berufener Hand mit aufgebauten Bildungssituation gegeben sind. Auch die Arbeitsgemeinschaften der sich frei fortbildenden Berufserzieher kommen an ihre eigentliche bedeutsame Aufgabe nicht heran, wenn sie sich in Nachahmung theoretisch-fachlicher Studiengruppen einfach als wis-

senschaftliche Zirkel auftun. Vom Erfurter psychologischen Seminar aus konnte die dort angestrebte Studiengestaltung ohne wesentliche Änderungen auf verschiedene pädagogische Arbeitsgemeinschaften in der Provinz Sachsen übertragen werden. In allen Fällen formten sich — am intensivsten nach einjähriger laufender Zusammenarbeit in einer achttägigen Freizeit des Magdeburger Dozentenverbandes — Arbeitskreise, in denen die Entdeckung der eigenen Sachnähe und der Zuständigkeit des geistig regsamen Erziehers für die selbständige Ausbeutung eigener, dem praktischen Pädagogen vorbehaltener psychologischer Forschungsmöglichkeiten kräftig durchbrach.

Alle einzelnen Ausführungen des hier dargebotenen Berichtes laufen — so liegt es wenigstens in der Absicht des Referates — in der Erwägung zusammen, wie es einer Fachdisziplin möglich sei, sich zum organischen Bestandteil im einheitlichen geistigen Gefüge einer Erzieher-Hochschule zu formen. Es stehen nicht allen Sondergebieten der Akademiestudien die gleichen Entwicklungslinien offen; manche Einzelaufgaben werden auch von anderen Inhabern psychologischer Lehraufträge anders in Angriff genommen werden. Aber eine Hauptlinie wird in allen derartigen Versuchen sichtbar sein müssen: Tiefster Sinn und innerster Kern einer Pädagogischen Akademie liegt im stets und überall zu vollziehenden Einsatz des Erzieherischen, und solcher Sinngebung ist jeder einzelne von den Werkleuten am Bau — als Wissenschaftler seines Faches und als Sachwalter der Volkserziehung in einem — mit verpflichtet.

*

II. Die psychologische Ausbildung der Studierenden an der Päd. Akademie in Altona.

Von Gerhard Pfahler.

Der Bildungsplan der Pädagogischen Akademie in Altona stellt den Versuch dar, aus der unerfreulichen Einschränkung der Akademieausbildung auf nur 4 Semester alle die Folgerungen zu ziehen, die gezogen werden müssen, wenn trotzdem eine vollwertige Berufsbildung gesichert werden soll. Das bedeutet von der negativen Seite her Ausschluß all der Wege, auf denen neben der theoretischen Pädagogik ein oder zwei sog. Fachgebiete „studiert“ werden, so daß entweder eine vollkommene, dem Wesen des Bildungsprozesses diametral entgegengesetzte Überbürdung der Studierenden oder aber Enzyklopädismus und Dilettantismus in wissenschaftlicher Vermummung das Ergebnis sind. Positiv ausgedrückt heißt die Generalfolgerung, aus der alle anderen entspringen: Einordnung alles dessen, was geschieht, also z. B. der praktischen Berufsausbildung, der Didaktik der Einzelfächer usw. in die theoretisch-wissenschaftliche pädagogische Schulung.

Für die Arbeit des Psychologen besagt dies bildungsplanmäßig die Bejahung der schmerzlichen Einschränkung der psychologischen Ausbildung auf je eine zweistündige Vorlesung und eine zweistündige Übung in den beiden ersten Semestern, an die sich im dritten und vierten Semester noch je eine zweistündige, freiwillige Übung anschließen; mehr von innen besehen, liegt darin der heilsame Zwang zur Besinnung auf zwei Fragen, von deren Ergebnis die folgenden Ausführungen berichten. Die erste Frage lautet: wie steht es um die Lehrbarkeit der Psychologie, wenn — wie das

bei der Berufsausbildung des Lehrers selbstverständlich ist — von der Lehre nicht nur Wissensübermittlung erwartet wird, sondern das, was man schlagworthaft, aber sehr deutlich Schulung des Fingerspitzengefühls für seelisches Geschehen nennt? Die Beantwortung dieser Frage ist umso wichtiger, je mehr sich die Psychologie als Wissenschaft durch ihren historisch wohl begründeten Entwicklungsgang dem Vorwurf der Lebensferne und der Unanwendbarkeit auf die realen Situationen des pädagogischen Geschehens aussetzte. Gelingt es ihr nicht, durch den Erfolg der Lehre unzweideutig nachzuweisen, daß die Sicherheit jenes Fingerspitzengefühls allein auf der Grundlage strenger Wissenschaft zu gewinnen ist, muß sie sich ihre Ersetzung durch eine mehr vorwissenschaftliche „Kunde" vom Erwachsenen und Kind gefallen lassen. Die zweite Frage heißt: was ergibt sich aus der Fülle des Wissenswerten als das Wichtigste, wenn man die Entscheidung von der Betrachtung des pädagogischen Akts her und aus dem klaren Bewußtsein der Aufgabe heraus fällt, Menschen für die berufsmäßige Bewältigung des pädagogischen Akts vorzubereiten? Die Auslese meint also keineswegs, andere Teile des Erkenntnisbestands der Psychologie seien nicht wesentlich; sie zeigt aber das auf, was Kernbestand der psychologischen Ausbildung der neuen Lehrergenerationen sein muß.

Bei der Beantwortung der ersten Frage geht man am besten von dem doppelten Tatbestand aus, daß eine Unsumme psychologischen Wissens in der Lehrerschaft aufgespeichert ist und trotzdem zwischen Wissen und täglicher Schularbeit sehr oft eine Kluft ohne Brücken besteht. Das zeigt sich nirgends deutlicher als in der Art, wie Begriffe wie Arbeit, Schulreife, Aktivität, schöpferische Kräfte usw. dem Schlagwortteufel verfallen sind. Die Begründung dieses Zustands, es fehle nur an der Weite und Vollständigkeit des Wissens, und deshalb sei der einzelne Fall nicht aus der Fülle aller in Betracht kommenden Möglichkeiten verstehbar, ist unzureichend. Das eigenartige Unfruchtbarbleiben des psychologischen Wissens, diese ernsteste Angelegenheit der Psychologie in der neuen Lehrerbildung, ist nicht so einfach aufzulösen. Und ganz sicher kann man gerade die Lehrer, deren angeborene Berufsbegabung gering ist, damit nicht aus ihrer Verteidigungsstellung: „es nützt bei mir ja doch nichts, gleichviel ob ich weiß oder nicht weiß" heraustreiben. Die zweite Begründung, die Ergebnisse der psychologischen Forschung (vor allem der experimentellen) liegen nur an der Peripherie des pädagogischen Aktes und geben keine großen Zusammenhänge, ist vollends hinfällig, nachdem es eine weit ausgebaute Kinder- und Jugendpsychologie, ein ganzes System der Intelligenzforschungen, eine breit angelegte Milieukunde, Charakterologie usw. gibt. (Vgl. dazu beispielsweise den Aufsatz des Verfassers in der Februar-Nummer der „Erziehung" über „Die Psychologie des Kindes- und Jugendalters als Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik.") Die Frage nach dem Grund der Unfruchtbarkeit des psychogischen Wissens und umgekehrt nach der Möglichkeit seines Lebendigwerdens für die Menschenbehandlung ist allein durch die Vergegenwärtigung des ganzen Geschehens — vom Beginn der Forschungsarbeit bis zur Anwendung der Lehre — lösbar. Alle Forschungsarbeit nimmt ihren Ausgang vom individuellen, einmaligen und einzigartigen seelischen Geschehen; selbst dann, wenn sie mit Massenversuchen arbeitet oder massenpsychologischen Fragestellungen nachgeht. Aus der

Fülle der Beobachtungen an Individuen, der Gruppierung nach Verwandtschaft und Fremdheit, der Zusammenstellung der Gemeinsamkeiten, dem Ausscheiden von individuellen Differenzen usw. gewinnt sie die Erkenntnisse, die sie nun in Gestalt von Gesetzen mit allgemeiner oder Gruppengültigkeit, von Schemata des möglichen Geschehens, von Typen, Charakteren, Entwicklungsphasen und dgl. mehr darstellt. Alle psychologische Lehre ist, auch wenn sie noch so sehr mit illustrierenden Individualfällen durchsetzt wird, an diese Darstellungsform gebunden. Darin liegt aber die entscheidende Gefahr. Das Wunder des Wiederlebendig-werdens dieses zunächst „toten" Wissens wird durch Beispiel und Experiment nur vorbereitet; es geschieht allein an dem Hörer, der mit seinem Wissen an den Ort lebendigen Geschehens, d. h. aber zum Individuum zurückkehrt und damit genau den umgekehrten Weg des Forschers durchläuft. Kein psychologisches Wissen bekommt — auch in der „lebendigsten" Lehre nicht — Leben, ehe der Hörer es in selbständiger Arbeit wieder dem Leben so abgehorcht und am realen seelischen Geschehen so neu entdeckt hat, als wäre es noch gar nicht entdeckt worden. Hätte die psychologische Ausbildung den Zeitraum vieler Jahre, dann ergäbe sich aus dem Gesagten als sicherster Weg der, den Lernenden alle Erkenntnis neu entdecken zu lassen. Dazu ist keine Zeit; und die Aufgabe des Hörers, des Studierenden ist deshalb mit der Aneignung des Wissens kaum begonnen, geschweige denn erledigt. Über die Fruchtbarkeit der Lehre entscheidet also letzten Endes die Einstellung des Junglehrers in seiner ersten Schulklasse auf bewußte, hier nicht weiter zu erörternde Maßnahmen, sein Wissen in dem Augenblick bereit zu halten, in dem er dem lebendigen Geschehen gegenübertritt. Trotzdem ist, von hier aus gesehen, die Frage ganz ernsthaft diskutierbar, ob nicht die ganze Zeit, die für die psychologische Ausbildung zur Verfügung steht, der Schulung am Einzelfall, also dem oben beschriebenen Idealweg der Wiederentdeckung des Wissens am lebendigen Menschen zur Verfügung zu stellen wäre. Auch eine durch alle 4 Studiensemester laufende Ausbildung könnte sehr wohl unter das einzige Thema: „Schülerbeobachtung" gestellt werden. Gegen diese Lösung spricht Verschiedenes: 1. Es müßte die Fundamentierung des Ganzen auf den wichtigsten Grundproblemen der Psychologie wegfallen. 2. Es wären in der kurzen Zeit schlechterdings nicht die großen Erkenntniszusammenhänge erarbeitbar, ohne die das Einzelwissen und -beobachten schematisch, unvollständig und deshalb gefährlich bleibt. 3. Das Erarbeitete bliebe auf einen so engen Umkreis beschränkt, daß es unmöglich zur Bewältigung des pädagogischen Aktes ausreichen würde. 4. Für die Pädagogik entscheidend wichtige Tatbestände — wie z. B. alle die unter das Gesamtkapitel analytische Psychologie (Psychanalyse, Individualpsychologie usw.) gehörigen — müßten ausscheiden, da sie nicht beliebig darstellbar und sichtbar sind. Trotzdem bleibt der Weg von der unmittelbaren Anschauung des Geschehens aus eines der Kernstücke der psychologischen Erziehung. Pädagogischer Anschauungsunterricht, vierwöchige Erziehungspraxis jedes Studierenden in Fürsorgeerziehungsanstalten und Ferienkolonien, die gesamte Tätigkeit in den Akademieschulen bilden in Altona schon während der ersten beiden Semester hierfür den Grundstock. (Alles eben Erwähnte steht außerhalb des oben genannten Rahmens der psychologischen Ausbildungszeit.)

Darüber hinaus hat aber (im Sinn des über die Lehrbarkeit der Psychologie

Gesagten) über die Auswahl der Lehrinhalte die Tatsache zu entscheiden, daß den einzelnen für die Berufsausbildung des Lehrers wünschenswerten Erkenntnisgebieten der Psychologie die Aufforderung an den Studierenden, sein Wissen am realen Geschehen lebendig werden zu lassen, in ganz verschiedenen Stärkegraden innewohnt. Alles was unmittelbar auf seinen Beruf, auf das Kind, das er sieht, in seiner Totalität, vor allem aber auf sein eigenes Schicksal und Gewordensein hinweist, enthält in sich diese Aufforderung in allerstärkstem Ausmaß. Da dem Studenten des ersten Semesters die Anschauung des Kindes noch ganz fremd ist, beginnt die psychologische Lehre mit Charakterologie. Nach den Altonaer Erfahrungen ist es nicht nur möglich, sondern höchst zweckmäßig, hier unmittelbar aus den Problemen, Kämpfen, Meinungen des reifenden Menschen die Studierenden in die ruhigere, kühlere und sachlichere Haltung gegenüber eigenem oder fremdem Schicksal hinüberzuführen. Während am Anfang noch alle Urteile über Schulklassen, Lehrer, Fürsorgeanstalten und dergleichen mehr ganz stark mit subjektiven Werturteilen durchsetzt sind, tritt sehr bald aus dem Erleben des Abstands, den man dem eigenen Anlage- oder Umweltsschicksal gegenüber gewinnt, der Wille zur gerechten Sachlichkeit und damit zur psychologisch einwandfreien Beurteilung anderer heraus. Die Übung des ersten Semesters, deren Hauptaufgabe (neben der Entwicklung der Grundprobleme psychologischen Denkens und der Gewinnung der Terminologie aus direkter Anschauung und Analyse der Tatbestände) systematisches Training der Selbstbeobachtung ist, enthält den Anstoß zu eigener Prüfung der Tatbestände in höchstem Ausmaß, da sie die Naivität des ungeschulten Selbstbeobachters, den Mangel an Kenntnis des eigenen seelischen Geschehens vor allem anderen aufweist. Dadurch ist sie gleichzeitig kritische Voreinstellung zu der Übung des zweiten Semesters, in der auf breitester Basis und — nach Entwicklung einer Psychologie des Unterbewußten aus der direkten Selbstbeobachtung heraus — in kritischer Analyse der Systeme Freuds und Adlers das Gesamtgebiet seelischer Nöte und Schwierigkeiten bearbeitet wird. Der Anstoß dieses Lehrinhalts zum Zurückgreifen auf das reale Lebensgeschehen ist hier besonders stark, weil das Klarwerden über sich selbst in die eigene Kindheit zurückführt und dadurch die Brücke zum Kind überhaupt geschlagen wird. Die Vorlesung des zweiten Semesters gibt als Psychologie des Kindes- und Jugendalters eine Darstellung der Phasen der Jugendentwicklung. Der Studierende hat im ersten Semester eine Fülle von Anschauungsmaterial gesammelt, auf das jetzt zurückgegriffen wird, das ihm aber nun in den großen Zusammenhängen der Entwicklung erscheint. Die Lehre fordert hier nicht in erster Linie durch den Appell an die eigene Lebenserfahrung, sondern vielmehr durch den an die Berufsarbeit zur Beobachtung des Individuums auf. Gerade hier aber macht sie sichtbar, daß der Verlauf der Entwicklung nur durch die fortlaufende Beobachtung, also im Berufsleben selber, zu erfahren ist. Zugleich gibt sie durch den Nachweis, daß alles Einzelgeschehen in der Schulstube niemals verstehbar ist außer im Zusammenhang der Gesamtstruktur eines bestimmten Entwicklungsalters, den allerstärksten Antrieb zur unablässigen Prüfung alles einzelnen am Ganzen; damit zugleich den Schutz vor der Gefahr der Erstarrung in bloßer Routine.

Alle die hier dargestellten Lehrinhalte sind von der Frage der Lehrbarkeit der

Psychologie aus bestimmt. Genau dieselben Inhalte ergeben sich, wenn man die Auswahl von der Analyse des pädagogischen Aktes aus vollzieht. Diese eigenartige Übereinstimmung ließe sich durch eine recht interessante Parallele zwischen der Frage nach der Lehrbarkeit einer dem Leben dienenden Psychologie und der Kernfrage der modernen Schule nach dem Verhältnis von Lehre : Wissen : Tun : Arbeit des Schülers und Lehrers usw. belegen. Es ließe sich dabei zeigen, daß die Auswahl der psychologischen Erkenntnisgebiete für die Lehrerbildung wesentlich nach dem Gesichtspunkt zu erfolgen hat, wie weit durch sie eine innere Einstellung des Lehrers auf die richtige Gestaltung jenes Verhältnisses garantiert wird. Dafür bleibt hier kein Raum. Dagegen soll noch ganz kurz aus der Betrachtung des pädagogischen Aktes die in Altona getroffene Auswahl begründet werden. Aus dem Schema: Erzieher — Zögling — Bildungsgut — Bildungsziel lassen sich alle im pädagogischen Akt zu berücksichtigenden Beziehungen aufzeigen. Das soll hier nur so weit geschehen, als es sich um die Beziehungen der beiden Teilnehmer am Akte, Lehrer und Schüler, untereinander und gemeinsam zu Bildungsziel und -gut handelt. Erste Aufgabe des Lehrers ist, aus der Kenntnis möglicher Anlage- und Umweltsschicksale heraus die Pflicht zum Respekt vor den Andersartigkeiten in Wesen und Lebensschicksal seiner Schüler zu bejahen; dazu gehört das Wissen, daß, wo ihm in der Gemeinschaft der Klasse die volle Berücksichtigung der Individualität versagt ist, doch noch die einzelner Schülergruppen möglich bleibt. Dahin führt ihn die Charakterologie. Darüber hinaus muß sein Sinn für den Prozeß der Entwicklung und den Zusammenhang aller Einzelheiten im Rahmen der Struktur der einzelnen Phasen geschärft sein. Die Kinder- und Jugendpsychologie gibt ihm für jede Entwicklungsstufe den großen Rahmen, außerhalb dessen nichts Sinnvolles geschehen kann. Zur Erfassung des lebendigen Entwicklungsgeschehens im realen pädagogischen Akt gehört aber weiterhin eine durch ein intensives Training im Beobachten eigener seelischer Verläufe und Zusammenhänge geschulte Feinhörigkeit für das, was etwa im Schüler vorgehen könnte. Nicht, als bestünde eine bloße Parallele zwischen ihnen und seinem Geschehen; gewiß nicht. Aber ohne den Ansatz bei sich selbst bleibt man blind gegen andere. Die Übung des ersten Semesters dient diesem Zweck. Die an sie anschließende zweite Übung hebt ausdrücklich die Gefahr, von sich auf andere zu schließen oder — wie Freud und Adler das getan haben — den erlebten Einzelfall zum System auswachsen zu lassen, auf, indem sie die Fülle der Möglichkeiten seelischer Fehlentwicklung vor dem Erzieher ausbreitet und ihn die reale Situation grundsätzlich nur aus der unbefangenen Offenheit für diese Fülle aufzuschließen lehrt. Durch all das scheinen die menschlichen Grundbezüge im pädagogischen Akt erfaßt zu sein. Weder Psychologie der Intelligenz, noch die des Lernens, der Ermüdung, der Fehlsamkeit usw., so wichtig und unentbehrlich sie sind, vermögen in ähnlicher Weite die Grundverhältnisse zu erfassen, aus denen allein alle Einzelprobleme erwachsen.

So bedauerlich die Einschränkung der psychologischen Ausbildung in Altona ist, so gewiß erscheint es dennoch, daß sie das erfaßt, was Kerngehalt jeder psychologischen Schulung für den Lehrerberuf ist.

* *

Die Stellung der Psychologie an den deutschen Universitäten.

Dies Thema war Verhandlungsgegenstand auf der letzten Tagung der „Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Lehrervereins". Den einleitenden Vortrag hielt W. Stern, Hamburg; nach lebhafter Aussprache wurde einstimmig eine Entschließung angenommen, die dann später von dem Vorstand des deutschen Lehrervereins gebilligt wurde und jetzt zur Versendung gelangt. Wir drucken im Folgenden zuerst den „Vorbericht" ab, den W. Stern seinem Vortrag vorausgeschickt hatte, und dann die Entschließung. Der ausführliche Text des Sternschen Vortrags erscheint im Februarheft der „Deutschen Schule".

Vorbericht.

I.

1. Die Vertretung der Psychologie an den deutschen Universitäten durch einen hauptamtlich damit betrauten Fachprofessor und durch ein psychologisches Forschungs- und Lehrinstitut ist eine Notwendigkeit im Interesse der Wissenschaft und der Praxis — im besonderen auch der pädagogischen Wissenschaft und Praxis.

2. Es sind seit einiger Zeit Bestrebungen im Gange, den mühsam errungenen und noch immer sehr dürftigen Bestand an Lehrstühlen und Anstalten der Psychologie an den deutschen Universitäten noch zu kürzen. Diese Bestrebungen beruhen auf einer Verkennung der Aufgaben, die der heutigen Psychologie gesetzt sind, und der Arbeitsweisen, mit denen sie diese Aufgaben zu erfüllen bestrebt ist.

3. Die Psychologie hat den Rahmen einer rein experimentierenden, messenden, physiologisch eingestellten Wissenschaft längst gesprengt. Unbeschadet der weiteren Pflege dieser Gesichtspunkte und Methoden, aber zugleich weit über sie hinausgreifend, ist sie bei der Arbeit, um die mannigfachen neuen Betrachtungsweisen — der verstehenden, der Ganzheits-, der Persönlichkeits-, der Tiefenpsychologie, der Charakterologie, der Sozialpsychologie, der Erb- und Konstitutionslehre usw. — dem Ganzen der psychologischen Erkenntnis einzuordnen. Eben diese Fülle ihrer Inhalte und ihrer Methoden gebietet entschieden, daß nur gründlich geschulte, die Vielseitigkeit beherrschende Fachmänner mit der Pflege der Psychologie betraut werden. Die Wichtigkeit der Psychologie als Bindeglied zwischen Philosophie, Geistes- und Naturwissenschaften fordert ihre volle Vertretung an jeder Universität.

4. Auch als angewandte und praktische Wissenschaft hat die Psychologie eine Ausdehnung erfahren, die vor wenigen Jahrzehnten noch undenkbar erschien. Sie ist heute eine unentbehrliche Hilfswissenschaft für Wirtschaft und Sozialpolitik, Erziehung und Unterricht, Fürsorge und Wohlfahrtspflege, Gerichtswesen und Verbrecherbehandlung usw. Die Gefahr, daß sich alle diese Gebiete des praktischen Lebens ihre besonderen unzulänglichen Psychologien zum eigenen Hausgebrauch zusammenzimmern, ist groß, wenn nicht an den zentralen Stellen der verschiedenen Wissenschaften, also an den Universitäten, psychologische Institute vorhanden sind, die den anderen Gebieten für wissenschaftliche Unterstützung zur Verfügung stehen.

5. Eine ständig anschwellende Volksbewegung entwickelt eine mehr oder minder dilettantische Laienpsychologie, die als „Menschenkunde", „Charakterdeutung", „Physiognomik", „Graphologie", „Phrenologie" usw. ihr Wesen und zum Teil ihr Unwesen treibt. Überläßt man diese Bewegung ganz sich selbst, so können

schwere Gefahren entstehen, insbesondere, da sie auch bereits zu praktischen Anwendungen führen. Auch die ernst zu nehmenden und wissenschaftlich wertvollen Teileinsichten, die in manchen dieser Bestrebungen, z. B. der Graphologie, enthalten sind, laufen Gefahr, in dem Wust der übrigen Lehren erstickt zu werden. Eine kritische Sichtung, Nachprüfung und Klärung ist nur in wissenschaftlichen Instituten möglich, die außerhalb jener einseitigen Richtungen stehen. Die Fachpsychologie sieht auch bereits diese Aufgabe, aber die ihr zur Verfügung stehenden Kräfte und Mittel reichen nicht im entferntesten aus, um sie mit der erforderlichen Gründlichkeit in Angriff zu nehmen.

6. Die Nachwuchsfrage für die Psychologie ist brennend geworden. Die Einschränkung der vorhandenen psychologischen Arbeitsstätten verschließt nicht nur zahlreichen jüngeren Psychologen die künftige Wirkungsmöglichkeit; sie hat auch zur Folge, daß immer weniger Psychologen bis zur vollen Beherrschung ihres Gebiets ausgebildet werden können. Dabei wird in naher Zeit die noch immer wachsende Ausdehnung der wissenschaftlichen Aufgaben eine weit größere Anzahl jüngerer Kräfte anfordern. Und der noch ganz neue Beruf des „praktischen Psychologen" (für Betriebe und Behörden, Arbeitsämter, Gerichtssäle usw.) muß ebenfalls der so nötigen Ausbildungsstätten entbehren.

7. Der internationale Ruf der deutschen Psychologie steht ebenfalls auf dem Spiele. Einst war Deutschland der Lehrmeister der Welt auf dem Gebiet der Psychologie gewesen. Gegenwärtig steht es noch ebenbürtig neben den andern Kulturvölkern. Aber schon haben einige den Vorsprung in der Pflege der Psychologie; und in naher Zeit wird sich dies auch in den Leistungen auswirken, wenn keine Änderung erfolgt. Gerade weil Deutschland etwa gegenüber Amerika einen ganz anderen Typus von Psychologie vertritt, muß es auch die volle Entfaltungsmöglichkeit für diese seine Eigenart haben, um in der Reihe der Nationen seinen großen wissenschaftlichen Ruf wahren zu können.

II.

8. Für das gesamte Gebiet der Erziehungswissenschaft und -praxis im besonderen ist die Psychologie zwar nicht die „Grundwissenschaft", wie in Zeiten des ersten Aufschwungs einige heißblütige Pioniere meinten, wohl aber eine Hilfswissenschaft von schwer zu überschätzendem Wert. Als Entwicklungspsychologie untersucht sie Formen und Bedingungen, Phasen und Typen im seelischen Werdegang des heranwachsenden Menschen. Als Schulpsychologie behandelt sie die Individualitäten der Schüler, den Geist der Schulklasse, den psychischen Gehalt der Bildungsgüter, Unterrichtsmethoden und Erziehungsmaßnahmen, endlich die Probleme der Schulorganisation und Schülerauslese; als Kultur- und Sozialpsychologie beschäftigt sie sich mit der Beziehung des Kindes und Jugendlichen zur Umwelt, zur Familie, zur sozialen Schicht, zum Beruf, zur Kriminalität, zu Staat und Religion usw.; endlich sucht sie die Verbindung zur Psychopathologie, um im Austausch der Methoden und Theorien auch der Heilpädagogik, der Fürsorge usw. Dienste zu leisten.

9. Die eingehende Pflege dieser „pädagogischen Psychologie" an den Universitäten ist aus drei Gründen nötig:

a) Die Universität hat als Vorbereitungsanstalt der künftigen Oberlehrer, Schulverwaltungsbeamten, Gewerbelehrer, Sozialbeamten — zum Teil auch

Volksschullehrer — diesen künftigen Erziehern eine eingehende Beschäftigung mit der pädagogischen Psychologie zu vermitteln, und zwar nicht nur durch Vorlesungen, sondern auch durch Übungen und Kurse, in denen die Studierenden Gelegenheit zu direkter Beobachtung uud Erforschung von Kindern und Jugendlichen haben.

b) Als Wissenschaft muß die pädagogische Psychologie durch ständig fortschreitende Forschung immer wieder erneuert werden. So wichtig hierbei die Beteiligung der Erzieher und Lehrer ist, die unmittelbar im pädagogischen Leben stehen, so unentbehrlich sind zugleich eigentliche Forschungsstätten, die über geschulte Forscherpersönlichkeiten und über die sachlichen und buchmäßigen Hilfsmittel verfügen. Die Eigenart der deutschen Universität, Lehre und Forschung organisch zu verbinden, muß auch auf dem Gebiet der pädagogischen Psychologie aufrecht erhalten und gestärkt werden.

c) Die neuen akademischen Lehrerbildungsstätten, die jetzt außerhalb der Universitäten geschaffen werden, bedürfen auch der Dozenten der Psychologie, die dieses Fach wissenschaftlich beherrschen. Wo sollte die Ausbildung dieser so wichtigen Gruppe künftiger Lehrerbildner erfolgen, wenn nicht an psychologischen Universitätsinstituten? Die Einrichtung der Akademien fordert daher mit innerer Folgerichtigkeit den Ausbau — nicht etwa den Abbau — der Universitätspsychologie.

III.

10. Die Vertretung der Psychologie muß an den Universitäten in organischer Verbindung und Arbeitsgemeinschaft mit den Vertretungen der Philosophie und der Erziehungswissenschaft stehen, muß aber dabei ihre Selbständigkeit und unverkürzte Wirkungsfähigkeit behalten. Das heut eingerissene Verfahren eines Wettlaufs der genannten Fächer um einen frei werdenden Lehrstuhl ist unwürdig und zugleich unverträglich mit den Forderungen eines geordneten Lehr- und Forschungsbetriebes. An jeder Universität muß jedes Fach vollgültig und hauptamtlich vertreten sein. Die hierfür etwa nötigen Mehraufwendungen sind völlig verschwindend im Rahmen der für Zwecke der reinen und angewandten Wissenschaft überhaupt verwandten Mittel, verschwindend auch gemessen an dem Schaden, der durch eine Drosselung der Psychologie angerichtet wird.

11. Die deutsche Lehrerschaft, die stets aufs stärkste an der Psychologie und ihrem Gedeihen interessiert war, und die unmittelbar und mittelbar von ihrer Beeinträchtigung mitgetroffen wird, ist berufen, ihrerseits für die angemessene Pflege der Psychologie an den Universitäten einzutreten.

Entschließung der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle.

„Die Erziehungswissenschaftliche Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins hat in ihrer Sitzung am 25. und 26. Oktober 1930 sich eingehend mit der Entwicklung der akademischen Vertretung der Wissenschaften befaßt, die für die mannigfachen Aufgaben der Bildungs- und praktischen Kulturpflege grundlegend wichtig sind. Sie hält es für dringend notwendig, daß Philosophie, Erziehungswissenschaft und Psychologie an jeder deutschen Universität durch selbständige hauptamtliche Professuren mit den erforderlichen Einrichtungen (Seminaren, Instituten) vertreten werden. Während die ausreichende Vertretung der Philosophie und allmählich auch der Erziehungswissenschaft zunehmendes Verständnis findet, ist die akademische Verselbständigung der Psychologie nach erfreulichen und in der ganzen Welt beachteten Anläufen seit dem Kriege ins Stocken geraten, gerade in einem

Augenblick, in dem der innere Reichtum der psychologischen Forschung und die gesteigerte Bedeutung ihrer Aufgaben für Wissenschaft, Bildung und Leben eine erhöhte Fürsorge gerechtfertigt hätte. Es erscheint nicht mehr möglich, die Psychologie durch eine Personalunion mit der Philosophie oder der Erziehungswissenschaft zu versorgen, da bei dem Umfang jedes dieser Gebiete und der Begrenztheit auch größter persönlicher Kraft eines der beiden Gebiete oder beide durch diese Verkoppelung benachteiligt werden. Die Bedeutung der Psychologie für die Berufsbildung der Lehrer und Erzieher aller Gattungen und nicht weniger für das theologische, juris ische, volkswirtschaftliche und medizinische Studium läßt die Forderung selbständiger Lehrstühle für dieses Fach als unbedingt gerechtfertigt erscheinen."

* *

Schrifttum.

Paul Plaut, Die Psychologie der produktiven Persönlichkeit. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart 1929. VIII und 324 Seiten. Preis geh. 15.— RM.

Nach einer eingehenden Erörterung des Genieproblems in seiner Entwicklung von der griechischen Philosophie bis zur Gegenwart (in kritischer Auseinandersetzung mit dem kurz vorher erschienenen Werk von W. Lange-Eichbaum, Genie-Irrsinn und Ruhm) kommt Verfasser zu dem Schluß, daß die Genielehre für die Erforschung der produktiven Persönlichkeit unfruchtbar bleibt, weil sie die geniale Leistung als absoluten Wert hinstellt und losgelöst von der produktiven Persönlichkeit betrachtet. Eine Kritik des Intelligenzproblems andererseits läßt die exakte Analyse, die Zerlegung der Persönlichkeit in ihre Elemente, ebenfalls nicht als geeignet erscheinen, um dem komplizierten Problem der Struktur der produktiven Persönlichkeit gerecht zu werden. Zumal das Quellenmaterial, auf dem sich die vorliegende Untersuchung aufbaut, den Beantwortungen eines Fragebogens entstammt, mit welchen etwa 200 führende Persönlichkeiten aus Kunst und Wissenschaft (darunter z. B. Einstein, Sombart, Spranger, Ziehen, Galsworthy, Hamsun, Kandinsky, Elkan) über die Art ihres Schaffens Auskunft erteilten. An Hand dieser Äußerungen erörtert Plaut die Kriterien des produktiven Schaffens auf beiden Gebieten, die Möglichkeit einer Typologie des wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffens, die Analyse des produktiven Vorgangs und ähnliche Fragen.

Das Wesen der produktiven Persönlichkeit läßt sich nicht klarlegen auf Grund von Leistungswertungen in der Skala unproduktiv-reproduktiv-produktiv. Das Originale einer Leistung liegt auch nicht in ihrer „Neuheit", sondern darin, daß sie in der Art und Weise des Sehens, Erfassens, Lösens oder auch nur Bearbeitens eines Problems überall der vollendete Ausdruck der so schaffenden Gesamtpersönlichkeit ist, in der Absicht, nicht nur zu reproduzieren, sondern alte Erkenntnisse zu erweitern, vertiefen, modifizieren usw. Die produktive Persönlichkeit ist nicht nur durch die Art des intellektuellen Verarbeitens charakterisiert, sondern durch ihre Gesamtgestalt, deren Struktur wesentlich bedingt ist durch die treibenden Kräfte des Emotionalen, sowohl in der Kunst als in der Wissenschaft auftretend im Gewande der Phantasie, die dem Denken seine dem produktiven Schaffensprozeß eigentümliche Bewegtheit verleiht. In der Aktivität, in der willentlichen Absicht so zu schaffen, liegt das Kriterium der produktiven Persönlichkeit und gleichzeitig auch schon, unabhängig von der Anerkennung, ihr Wert.

Eine Reihe vollständig mitgeteilter Antworten der befragten Wissenschaftler und Künstler geben sehr interessante Einblicke in Zielsetzung, Methodik, Einfluß äußerer Anregungen, Entstehen von Einfällen, planmäßige Durchführung und das Verhältnis von Intuition und bewußter verstandesmäßiger Durchdringung der Arbeitsprobleme.

Jena. A. Argelander.

Ernst Bergmann, J. G. Fichte — der Erzieher. 2. erheblich vermehrte Auflage. Leipzig 1927. Meiner. 391 S. Geh. 14 M.

Das Buch ist ein besonders wertvolles Glied in der von Rudolf Lehmann begründeten und glücklich ausgebauten Sammlung „Die großen Erzieher — ihre Persönlichkeit und ihre Systeme". In seiner neuen Bearbeitung wird es gerade in unserer Zeit, die Fichtes Erziehungsgedanken wieder lebendig macht, seine Wirkung tun, mag gleichwohl der Verfasser darauf eingestellt sein, mehr die zeitlose Bedeutung des großen Denkers herauszuarbeiten als jenen Gehalt, auf den die gegenwärtige geistige Bewegung zurückgreift. Wir müssen darauf verzichten, erneut aufzuzeigen, wie Ernst Bergmann das große Werk Fichtes eigenartig und sicher schaut, dürfen aber nochmals hervorheben, wie auch die hohe Kunst der Darstellung mit ihrer gehobenen Sprache die Lektüre des Buches zu einem ungewöhnlicheren Genuß gestaltet. —r.

Der Interessebegriff in geisteswissenschaftlicher Beleuchtung.

Von Georg Lunk.

Vor einigen Jahren erschien mein Doppelband über „Das Interesse" (als Band XII, 1 und 2 des „Pädagogiums" bei Klinkhardt-Leipzig). Darin ist der Interessebegriff zunächst historisch und philosophisch (kritisch) untersucht, um daraus die Grundlage für den pädagogischen und didaktischen Teil zu gewinnen. Innerhalb der philosophischen Erörterung überwiegt aber der empirische Hauptteil, der auf Beobachtungen, Tatsachen, Erhebungen beruht, den metaphysischen um ein Bedeutendes. Das liegt daran, daß infolge der Zeitverhältnisse der Verleger einen noch größeren Umfang des Werkes als den, der bereits erreicht wurde, nicht mehr zugestehen konnte. — In dem vorliegenden Aufsatz sei nun erörtert, in welchem Sinn meines Erachtens eine geisteswissenschaftliche Erörterung des Interessebegriffs erfolgen könnte, die zwar auf der Empirie fußt, aber doch auf induktivem Wege in das Gebiet des Metaphysischen hineinführt. Was man ablehnen muß, das ist die spekulative, d. h. von gewissen unbewiesenen oder unbeweisbaren Voraussetzungen, also bloßen Annahmen à la Schelling, Fichte, Hegel ausgehende Metaphysik; andererseits aber läßt sich recht wohl der Standpunkt rechtfertigen, daß das Erfahrungswissen immer nur einen relativen Abschluß bedeutet — oder vielmehr überhaupt keinen, und daß *darauf* als Arbeitshypothese recht wohl (— etwa im Sinne Th. Fechners —) eine metaphysische Betrachtung aufgebaut werden könne und dürfe.

Denn die Erfahrung ist immer viel ärmer als das Leben, das Erforschte wird immer weit hinter dem Unerforschten zurückbleiben. Damit ersteht dem erkennenden Menschen von selbst die Frage: Wie geht es weiter? In welcher Richtung liegen neue Erkenntnisse? Wie komme ich ins unbekannte Land? Dem Forschergeist wohnt eine unstillbare Sehnsucht inne, immer mehr ins Wesen der Dinge einzudringen, immer mehr Klarheit und Tiefe des Denkens zu erreichen — das Metaphysische immer weiter zurückzuschieben. — Wir verwenden dabei den *Begriff des Metaphysischen* in einer ganz bestimmten Fassung und Umgrenzung. Zunächst sei festgestellt, daß auch in der empirischen Forschung oft Grenzverletzungen zur metaphysischen Seite hin vorliegen: es lassen sich eben ohne unnatürlichen Zwang beide Gebiete nicht so peinlich, kleinlich, reinlich voneinander scheiden. Und außerdem ist die Annahme des Umfassungsbereiches für das, was man als metaphysisch bezeichnen will, natürlich *immer* eine subjektive: Wir könnten uns ja, erkenntnistheoretisch gesprochen, auf den Stand-

punkt stellen, daß alles Bewußtseinstranszendente metaphysischer Natur sei, und daß uns in unmittelbarer Evidenz nur das Innerpsychische gegeben sei. Es handelt sich für uns um eine Charakterisierung der Hauptabsicht, die diesem Aufsatz zugrunde liegt, und darum ist die Feststellung vonnöten, daß mit dem Begriff des Metaphysischen hier gemeint ist, was mit Hilfe des im großen und ganzen erfahrbaren Interessenmaterials ohne vage Spekulationen daraus für die Deutung und Verwertung sowie für eine weitere tiefere Einsicht innerhalb dessen, was mit dem Interessenproblem „gemeint" sein soll, sich ergibt.

I.

Immer wieder werden neue Geister beunruhigt und verbohren und vertiefen sich in die Aufgaben, die das Leben der Forschung stellt. Wenn wir nun aber auch in unserer Frage uns in das Gebiet der Metaphysik wagen, so ist dazu vorausgehend eine Bemerkung zu machen: Wir wollen alle weiteren Schritte so gut als möglich vom Boden der Erfahrung aus unternehmen und wollen uns nicht in die nebelhaften Fernen bloßer Spekulation verlieren. Vermögen wir auch nicht auf dem Boden der Erfahrung stehen zu bleiben, so wollen wir doch nicht von einer Hypothese, von einem unbeweisbaren „Gesetz", von einer vorgefaßten Idee aus weiterbauen, sondern wir benützen die gewonnenen empirischen Erkenntnisse über das Interessenproblem, um die erforschten Tatsachen im Anschluß an die Erfahrung auch einer Deutung zu unterziehen. Wir wollen von unserm Standpunkt aus abzuschätzen versuchen, welche Bedeutung den erfahrbaren Einsichten im Zusammenhange der Erscheinungen innewohnt. Wir gehen also nicht etwa aus von vorgefaßten Zielen wie von dem der Ideeierung des Menschen, wir holen unsere abgeleiteten Sätze nicht aus welthistorischen oder phantastischen Perspektiven, wir vergraben uns nicht in theosophische Grübeleien über das Seelenleben. So geistvoll die „Erforschung der Seele" von Adalbert Hirt z. B. oder das „Schaltwerk der Gedanken" von Carl Ludwig Schleich auch sein mag, so großen Gewinn man auch aus der Lektüre der Werke von Klages oder Lucka, von Carus oder Ed. v. Hartmann ziehen mag, für unsere Absicht kommt eine solche Betrachtungsweise zunächst nicht in Frage. Aber wir fassen andrerseits den Begriff Wissenschaft doch auch nicht so eng, daß wir bei den positiven (empirischen, womöglich statistisch festgelegten) Ergebnissen stehenbleiben würden. Das naturwissenschaftliche und zumal das experimentelle Verfahren hat gerade im Bereiche der Psychologie seine enggezogenen Grenzen.

Zunächst glauben wir nicht, daß eine unmittelbare, intuitive Erfassung von Seele zu Seele möglich sei, sondern nehmen an, daß wir zur Erfassung des Fremdseelischen an die seelischen Ausdrucksmittel in der Körperwelt, im Leibe, gebunden sind.

Aber andrerseits darf eine Übernahme der für die Körperwelt gültigen Gesetze auf das Gebiet des Seelischen nur in sehr vorsichtiger Weise geschehen. Gerade das, was wir über den Rahmen der naturwissenschaftlichen, empirischen, physiologischen, experimentellen Psychologie hinaus erforschen möchten, zumal das Wesenseigene, erweist sich als der exakten Forschung unzugänglich. Nun gibt es zwar ohne Determinismus keine Bestimmbarkeit von Ursachen und Wirkungen, also auch keine Erforschbarkeit der Geistesentwicklung; wer auf die menschliche Seele wirken möchte, muß sich folgerichtig zur Bejahung des Determinismus verstehen; denn bei der Annahme einer Unmöglichkeit jeglicher geistigen Beeinflussung in ihrer determinierenden Wirkung würde die gesamte erziehliche Wirksamkeit aussichtslos und vernunftwidrig sein. Insbesondere aus diesem Grunde sehen wir uns veranlaßt, anzunehmen, daß unter gewissen Umständen, d. h. bei gewissen unveränderlichen Elementartatsachen dennoch ein Spielraum zur Entwicklungsvariation bei absichtlicher planmäßiger Beeinflussung (Erziehung) gegeben sei. Wie wäre sonst ein Maßstab zu finden dafür, worauf die Entwicklung des Menschen überhaupt zu gründen ist und worauf sie zu richten sei? Wie könnte man sonst günstige Einflüsse hervorzurufen und ungünstige abzuwehren trachten? Da kommt uns nämlich die tägliche Erfahrung sehr passend zu Hilfe und lehrt uns, daß tatsächlich eine gewisse Beeinflussung, Erziehbarkeit, angenommen werden muß, deren untere und obere Grenze individuell determiniert erscheint. Die Schwierigkeit einer strengeren Determination liegt darin, daß wir es zunächst beim psychischen Geschehen mit Wirkungen zu tun haben, deren verursachende Momente nicht offen und klar erschaubar zutage liegen, die daher nicht wie im naturwissenschaftlichen Experiment augenscheinlich aufgezeigt werden können; dazu gesellt sich als weiterhin erschwerend — wodurch eine durchgängige Kausalitätsforschung so gut wie unmöglich erscheinen muß —, daß gerade beim psychischen Geschehen meistens ein undurchschaubarer Komplex vorhandener Bedingungen gegeben ist. Jede der vorhandenen Komponenten hat ihre besondere, im Wechselspiel des Zusammenwirkens variable Wirkungsgröße, das seelische Ganze macht daher den Eindruck des Labilen und Undurchsichtigen, jedenfalls des Unwägbaren und Unmeßbaren. (Hume gibt als ein hier anzuziehendes analoges Beispiel aus der physischen Welt die wissenschaftlichen Versuche zur Vorherbestimmung des Wetters an).

Zumal das Experiment hat immer nur da einen Sinn, wo wir vereinfachen, künstlich unerhebliche Momente ausschalten und dann unser Augenmerk (— unter Ausschaltung von Fehlerquellen! —) auf die Hauptpunkte einstellen können. Allein gerade diese Vorzüge der Abhebung der Hauptmomente durch Isolierung von Begleitmomenten, die Vorzüge ihrer Variation nach Stärke, Umfang und Zusammenspiel, ferner die Vorzüge, die Bedingungen in erwünschter Form willkürlich zu schaffen, zeitlich

und örtlich nach den sie begleitenden Umständen genau regeln zu können, fallen für das Seelische weg. Psychische Experimente mögen da mit Vorsicht vorgenommen werden, wo gleichzeitig eindeutige physische Begleiterscheinungen mitstudiert und aus dem eigenen Psychischen gedeutet werden können. Sobald wir aber ins höhere Seelenleben vorzustoßen versuchten, würden wir nur lebensfremde Verhältnisse, fingierte Bedingungen schaffen und damit gerade das zerstören, worauf es uns ankäme. Die gelegentliche, beziehungsweise unauffällige, jedoch absichtliche Beobachtung aber führt uns eben nur bis an den Rand des „Verstehens" heran. Wir dürfen im Psychischen nie die Lebens- und Milieuverhältnisse, den Bereich der Kultur, ausschalten —, und wir dürfen die Faktoren der Vererbung, der Einwirkung der überlieferten Kulturformen und Kulturgemeinschaften, deren Wirkungen im Seelenleben latent vorhanden sind, nie mathematisch erfassen wollen; der ganze Kulturkreis, in dem der einzelne Mensch lebt, läßt sich ebensowenig durchgängig wissenschaftlich analysieren wie der Komplex der seelischen Fähigkeiten, der zu seiner Erfassung dient. Sodann scheitert die bloß empirische Seelenforschung auch an ihrer Methode der Naturwissenschaft.

Wenn wir uns nämlich anschicken, fremde Seelen aus ihrer Interessengestaltung heraus zu verstehen, ja die Entstehung der Interessen selbst aus der Strukturanlage und Teleologie der Seele zu begreifen, so entfernen wir uns damit von der Methode und dem Ziel der naturwissenschaftlichen Erkennungsweise am weitesten, sobald wir uns ins Gebiet der Werte begeben. Wir machen also eine Unterscheidung zwischen einer natur- und einer geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise; auch für unsere Frage. Aus der Natur und aus jenen Wissenschaften, die sich deren Erforschung zur Aufgabe machen, ein Ziel für die Entwicklung der menschlichen Seele gewinnen zu wollen, ist nur dann möglich, wenn man den Begriff Natur viel weiter faßt, als es in der Regel geschieht, wenn man nämlich die Natur nicht nur als etwas Gegebenes, sondern auch als Möglichkeit, als Aufgabe begreift. Wir dürfen „die Seele" des Einzelnen wie ihre überindividuelle, im Kulturschaffen wirksame Auswirkung nicht aus den psychischen Elementen ableiten, denn dann hätten wir nur die Teile in der Hand, und es fehlte das geistige Band. Wir müssen vielmehr den umgekehrten Weg gehen und das Einzelne aus seinem Sinn, aus seiner Bezogenheit, Verflochtenheit im Zusammenhange zu erfassen versuchen. Wir betrachten also auch das Interesse im Rahmen einer Psychologie, die vom Ganzen der Individualität beziehungsweise ihrer Werterfülltheit und damit von ihrer Verflochtenheit in die Kultur, also von der Idee der Persönlichkeit ausgeht; das ist gemeint mit der geisteswissenschaftlichen Erörterung des Problems.

Dabei braucht nach dieser Art der Auffassung zum naturwissenschaftlich-empirischen Verfahren insofern kein Widerspruch

zu bestehen, als die eine Methode die andere nicht illusorisch macht; nur muß jede ihrer Grenzen sich bewußt bleiben: Zeigt uns die empirische Forschung, was der Augenschein, die Erfahrung und — was hier mit Vorsicht aufzunehmen ist — was das Experiment als absichtliche Fragestellung an die Natur über die Tatsache jener psychischen Erscheinung, die wir Interesse nennen, bekunden, so sollen ferner diese Tatsachen auch in einer Weise vom Begriff der Seele und der Kultur (als der Emanation der Psyche der Menschheit) aus erläutert werden, welche die vorgefundenen Ergebnisse nie verleugnet, den Boden der Erfahrung nicht ignoriert, sondern eben im Anschluß daran im Sinne der aristotelischen Teleologie die Bedeutung des Erfahrbaren und den mutmaßlichen Fortgang der Forschung über die Grenzen des augenblicklichen Standes der wissenschaftlichen Erörterung unserer Frage hinaus aufzuzeigen unternimmt. Wollen wir das naturhafte Interesse zum wahrhaften Interesse hinüberleiten,[1] so müssen wir zuvor fragen, ob ein Zusammenhang zwischen den beiden Seinssphären, zwischen der Wirklichkeit (der Natur) und der Welt der Werte (der Ideen) besteht. Schon indem der Mensch fähig ist, „Bürger zweier Welten" zu sein, wie Simmel sagt, ist (zunächst in der einzelnen Person) die Möglichkeit gegeben, die eine Form in die andere überzuführen, d. h. die Verwirklichung von Werten anzubahnen. Wäre der Mensch nur ein Naturwesen, so wäre er im Sinne der Naturgesetzlichkeit, der starren Unabänderlichkeit an seine eigene Natur und an seine naturhaften Interessen unweigerlich und unabänderlich gebunden; sein Leben würde sich wie das Leben des Tieres und der Pflanze naturhaft regeln, und an eine Normierung und Kultivierung seines Seins und seiner Interessen wäre nicht zu denken. Außer dem Reiche des Wirklichen, Zwangsläufigen, gäbe es für ihn so wenig wie für irgendein Tier etwas Höheres. Aber indem der Mensch die Wirkungen seiner Handlungsweise erlebt, indem er tätig hineingreift in den Naturzusammenhang und in der Reflexion, sei es nach nativistischer Anschauung durch angeborene Anlagen, sei es in relativistischer Betrachtungsweise durch den Lauf der Entwicklung, darüber sich Rechenschaft abzulegen vermag, indem er die Dinge und die Handlungen nach ihrem Sinn- und Bedeutungszusammenhang „ermessen" kann, indem er aus seinen Erfahrungen Rückschlüsse zieht und die Welt der Wirklichkeit nach dem Grade seiner eigenen seelischen Zuwendungsstärke ihrer Bedeutung nach in nähere und entferntere Kreise gliedert, übt er die Funktion des Schätzens und Wertens aus und erhebt sich damit zwar nicht aus der Natur, wohl aber über sie. Durch seinen Geist vermag er die Gesetzmäßigkeit zwar nicht aufzuheben, sie aber zu erkennen und dadurch zu beherrschen. Und das ist es ja nun, was die Erziehung will: den Menschen befähigen, daß er aus dem Reiche der Natur aufsteige zu jener Höhe, auf der es ihm möglich ist, sich Werten zuzuwenden und sich von

[1] Dies der Grundgedanke des Werkes!

Unwerten abzuheben. Mit der Fähigkeit zu werten tritt der Mensch der Natur, ohne sich von ihr absondern zu können, selbständig, schaffend, aufbauend, sein eigenes Reich gründend gegenüber. Alle Untersuchungen der Naturwissenschaft sind wertfrei oder wertindifferent; alle Kultur- und Geisteswissenschaften nehmen ihren Ausgangspunkt nur mittelbar von der Natur, unmittelbar jedoch von dem die Natur erkenntnismäßig verarbeitenden, für seine Zwecke gestaltenden und darum — als grundlegend hierzu — wertenden Menschen. In der (materiellen und geistigen) Kultur, in ihren Objektivationen ist die Wertgerichtetheit des menschlichen Seelenlebens und Geistesschaffens erkennbar, und für die Behandlung unserer Frage in diesem Zusammenhang ist es daher erforderlich, vom Leben, vom Ganzen auszugehen, um das Einzelne aus seiner Verflochtenheit mit dem Ganzen zu verstehen.

Damit zeigt sich uns aber ein ganz anderer, neuer Weg zur „Verwertung" dessen, was die empirische Erforschung des Interessenbegriffes ergibt. Wir suchen zunächst den Begriff Interesse zu erfassen aus der Teleologie, der Strukturanlage der Seele, so wie sie sich aus ihrer Emanation, aus ihrer Erstreckung hinein in die Sphäre der Außenwelt ergibt, und finden auch so, freilich anders geschaut, wiederum eine Art Relation zwischen dem Ich und dem Nicht-Ich, ein Bezogensein der Seele auf die Außenwelt, eine Selektion des für die (subjektive) Seele Wertvollen sowie einen Assimilationsprozeß, so daß gleichsam die Natur in bestimmten Ausschnitten „erlebt", im wesentlichen seelisch assimiliert, erfaßt wird und zu Kulturgebilden verarbeitet werden kann. Hier haben wir es mit dem metaphysischen Begriff der Seele, des Lebens, schlechthin zu tun; hier steuern wir geradewegs auf das Irrationale in der Seele überhaupt und in der Individualität im einzelnen los und müssen uns damit begnügen, retrospektiv aus den Wirkungen auf die Triebkräfte zu schließen. (Wir kennen übrigens das Wesen der Elektrizität, der Materie ebensowenig wie das Wesen der Seele, meinen jedoch hier mit dem meist scheu gemiedenen Begriff des Irrationalen die Tatsache, daß trotz aller Gleichförmigkeit, Gesetzlichkeit, in der auch bis zu einem gewissen Grad die menschliche Seele sich äußert, selbst für die sorgfältigste und zu tiefst dringende Forschung stets noch ein „rätselhafter", ein unerforschlicher Restbestand bleibt.)

Selbst wenn wir in solcher geisteswissenschaftlichen Forschung über das idiographisch Erfaßbare hinausschreiten und zu Erklärungen, zum „Verstehen" auf Grund analog erlebter eigener Sinnzusammenhänge und Lebenslagen fortschreiten, müssen wir uns trotzdem bewußt bleiben, daß in dieser Sphäre der Wirklichkeit eine andere Gesetzmäßigkeit waltet als die Naturkausalität und daß wir hier das entscheidende Moment der Naturkausalität, die Vorherbestimmbarkeit, meist ausschalten müssen, weil wir es mit unentwirrbaren, labilen psychischen Komplexen zu tun haben. Auch wenn wir rückschauend das Gewordene in der einzelnen Seele sowie in der

(generellen) Volksseele aus ihren Manifestationen und Leistungen begreifen zu können vermeinen und Gleichförmigkeiten im Geschehensverlauf finden, können wir doch nie mit Sicherheit vorher angeben, wie, in welcher Richtung die seelische Entwicklung des Einzelnen und die Gestaltung der Lebenszusammenhänge weiterhin im einzelnen Fall verlaufen wird. In diesem Sinne ist die geisteswissenschaftliche Psychologie irrational — das ist die gleiche Feststellung, wie wir sie bei allen Geisteswissenschaften machen können: bei Geschichte, Philologie, Soziologie, Kulturmorphologie, aber auch bei Religion und Kunst. Das Streben, allgemein gültige Gesetze aufzudecken, ist eben nur eine Tendenz der wissenschaftlichen Arbeit; und es kann gleichwohl ein Nebeneinanderbestehen von allgemein-gültigen und von idiothetischen Tatsachen angenommen werden. Wir müssen uns daher, wenn wir die Doppelnatur des Interesses, an dem sich gleichsam beide Wissenschaftshälften brechen, richtig erfassen wollen, mit der Frage des Irrationalen befassen, müssen uns noch weiterhin mit dem Gegensatz zwischen natur- und geisteswissenschaftlicher Betrachtungsweise, auch unseres Problems, vertraut machen und können nicht umhin, dabei auf die Probleme des Irrationalen und des „Zufalls" einzugehen, da sie für die Wesenserfassung der hier vorliegenden Fragen von grundlegender Bedeutung sind.

II.

Der Mensch in seiner Ganzheit ist hierfür Ausgangspunkt unserer Betrachtung, nicht nur als das erkennende, sondern auch als das wertende Subjekt. Wir würden, wenn wir nur das erkennende Subjekt betrachteten, sonst die Augen vor einem Seinsbereiche nur deshalb verschließen, weil wir mit unseren „exakten" Methoden der Wissenschaft nicht die Möglichkeit oder nicht den Mut fänden, uns an dieses Reich heranzuwagen. Darum ist die Einstellung Kants, die durchaus intellektualistisches Gepräge zeigt, zu eng gefaßt und deshalb nicht die richtige; ihm ist es stets nur um die menschliche Vernunft zu tun, wenn er sich darauf beschränkt, die apriorischen Formen, „die in der Anwendung auf den Stoff des Gegebenen die Erfahrung möglich machen, losgelöst von diesem Stoff, aufzuzählen und zu ordnen". Was hier fehlt, ist die im Lebenszusammenhang und im seelischen Erleben seiner selbst begründete Erfahrung; es fehlt gegenüber dem Erkennen das Verstehen, gegenüber dem Vorstellen das Einfühlen. Das Leben greift so stark und weit über das Erkennen hinaus, daß mit den Mitteln der Vernunft auch nicht eine Ahnung dessen, was Gefühl, Wille, seelische Bewegung ist, „erschlossen" werden kann. Die Spannung zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen eigenem Impuls und „fremden" Widerständen kann man nur „erleben", und das „Vorstellen" ist, in diesem Zusammenhang betrachtet, überhaupt nur ein Teilmoment in der seelischen Erfassung. Leben kann sich nur am Leben selbst entzünden; solange der „Retorten-

homunkulus" noch nicht (— trotz der Hoffnungen auf Wöhler und seine übereifrige Dienerschar! —) „erzeugt" ist, müssen wir das Leben aus dem Leben, aus dem Sinn-, Kultur- und seelischen Zusammenhang heraus zu verstehen trachten.

Die Erweiterung über die naturwissenschaftliche Betrachtungsweise hinaus erfolgt somit — ohne daß wir uns von ihr gänzlich lösen — in doppelter Weise: zunächst intensiv in die Tiefen des irrationalen, eigenpersönlichen Seelenlebens hinein — so gelangen wir zum Begriff Seele und Persönlichkeit zurück und finden im Interesse das intimum agens für allen seelisch-geistigen Gestaltungs- und Lebensvorgang; — sodann extensiv in die Zusammenhänge des Kultur- und Geisteslebens hinein, des überindividuellen Wertschaffens und Werterlebens und in deren Gefüge, — und so gelangen wir zum Begriff Norm und Kultur und finden im Interesse die conditio sine qua non, d. h. durch Erregung der adäquaten Anlage die prima causa für alles, was aus der individuellen Einzelseele entquellend ins Reich des überindividuellen Geisteslebens übergeht. Bildet für den Gegensatz zwischen Natur- und Geisteswissenschaft die Frage das entscheidende Kriterium, ob der Gegenstand als solcher (— Natur —) oder die Art der Beziehung der Seele zu ihm (— Kultur —) in Betracht kommt, so analog für den Gegensatz zwischen naturhaftem und normgemäßem Interesse die Feststellung, ob das Interesse als solches (d. h. in seiner naturhaften Art) oder in seinem Wertgepräge und in seiner Beziehung auf das Kultursystem untersucht werden soll. Naturwissenschaftlich eingestellt, beobachten wir die Tatsache des Interesses, seine Entstehung, Artung, Entwicklung, seinen Zusammenhang mit den (korrelativen) Erscheinungen des Seelenlebens; wir untersuchen das darin zum Ausdruck kommende Gleichförmige beziehungsweise Gesetzesmäßige (um das sich das Individuelle und Einzelhafte lagert), das Notwendige, immer wieder in die Erscheinung Tretende und daher Unabänderliche; also das, was unabhängig von uns oder sogar trotz uns in die Zeit sich erstreckt, bedingend und bedingt, das, was ist; — immer ist es ein Seiendes, ein bestimmtes notwendig so und nicht anders Gegebenes und Erscheinendes, aber sein Urgrund ist und bleibt wie der Urgrund alles Seins als erste Setzung metaphysisch, und alle unsere Begriffe sind nur ein weitmaschiges Netz, durch das wir im stetigen, unaufhörlichen Fluß der Ereignisse das Leben schlüpfen sehen. Diese Natur selbst bleibt transzendent; aber in der Art, wie das Seelische sich im Interesse auswirkt, wohin es mit Macht strebt, in der Notwendigkeit, mit der es sich entfaltet und „entfalten muß", liegt für uns die Möglichkeit seiner relativen Erforschbarkeit, indem wir das allem Idiothetischen zugrunde liegende Gleichförmige erfassen, die Regelmäßigkeiten im Nacheinander und Gleichzeitigen aufdecken und davon nun das Einmalige, Eigenartige, für sich und durch sich Seiende durch Analogie zum

eigenen Erleben aus seiner Wirkungs- und Erscheinungsweise zu verstehen suchen.[1]

„Verstehen" können wir schlechthin nur das, — hier nicht: was uns begreiflich-abstrakt durch die Vernunft erfaßbar ist, sondern — was wir selbst in gleicher, beziehungsweiser ähnlicher Lebenslage bei verwandten äußeren Faktoren und ähnlicher innerer Struktur erlebt haben: Les grandes pensées viennent du cœur (= die großen Gedanken kommen aus dem Herzen), sagt Vauvenargues mit Recht; und Herz muß sich zum Herzen finden, die Seelen müssen zusammenstimmen, die Lebenslagen müssen, innerlich und äußerlich betrachtet, einander verwandt sein, wenn ein Erfassen des eigenartigen psychischen Erlebens möglich sein soll. Damit aber steigen wir auf zu den Begriffen Struktur, Wirkungszusammenhang, geistige oder Sinnesverwandtschaft, Wertgerichtetheit, Eingebettetsein in die Kultur. Zwar ist im Erkennen eine bestimmte Art von Relation zu der Welt der Dinge gegeben, die von unserm Geist abhängig und durch ihn eben wirksam ist; im Erkennen stellen wir uns den Dingen „objektiv", kühl, als neutrale Zuschauer gleichsam gegenüber; im Erleben aber nehmen wir die Dinge in die Seele herein und leben ihr Leben, erfassen ihren Sinn, ihre Bedeutung und fühlen uns eins mit ihnen im All-Eins: Was ist das aber anderes als, in metaphysischer Wendung, das inter-esse, das Dazwischensein, das innere Dabeisein, Verwobensein, Verbundensein, Verschmolzensein, das in-esse oder wie man es nennen mag?

[1] Dazu ein köstliches Beispiel, das der Verfasser selbst erlebte! Ein alternder Mann pflegte zu seinem erwachsenen Sohne, infolge seiner Altersgedächtnisschwäche unzählige Male wiederholt, zu sagen: „Daß du gar nicht Karten spielen magst? Kannst doch was gewinnen dabei, hast ja sonst gar keine Unterhaltung" u. a. m. Ich habe (aus Forscherneugier) versucht, einer mir bekannten einfachen Frau, die aus ländlich-primitiven Verhältnissen stammt und vor 25 Jahren aus Oberfranken in die Großstadt verzogen ist, durch allerlei zwanglose Gespräche einen Einblick, ein „Verständnis" in meine Lebensweise und Lebensauffassung wenigstens in „groben Zügen" beizubringen — mit dem Ergebnis, daß selbst das scheinbar in ihre Seele Eingedrungene als völlig inadäquat nach kurzer Zeit wieder ausgestoßen, abgelegt und ohne jegliche Erinnerungssehnsucht (— Sokrates' ἀνάμνησις —) für immer beseitigt wurde. Als ich sie, die außer ihren bäuerlich-harmlosen Lebensbedürfnissen und -verhältnissen nichts kannte, einmal in den Isaranlagen spazieren gehen sah, in eines meiner Bücher vertieft, dachte ich einen Augenblick an eine Erhöhung ihres Lebensniveaus; allein eine durch Zufall mir zu Ohren gekommene Äußerung überzeugte mich von der Naturwüchsigkeit ihres Seelen- und Geisteslebens: Sie legte nach kurzer Zeit zornig ihr erstes und letztes Buch der Erkenntnis mit der Bemerkung aus der Hand: „Ein solcher D..., kauft er sich ein Buch nach dem andern; statt daß er sich was zu essen kauft oder ins Gebirg' fährt, hockt er den ganzen Sonntag daheim und denkt nicht an seine Gesundheit." Eines schickt sich eben nicht für alle, und was einem selbst nicht in der Seele liegt, das kann man auch an anderen nicht „verstehen" — und um des „Verstehens" willen habe ich diese Erinnerung aus meinem Leben hervorgeholt und hier angefügt. — Und wenn wir nun gar an die Unzahl von Absonderlichkeiten denken, die wir an Menschen (— „Sonderlingen" —) beobachten können, ohne sie indes zu begreifen — ist es da nicht offensichtlich, daß wir — ganz abgesehen von pathologischen Fällen! — nur das „verstehen" können, was wir irgendwie und irgendwann selbst einmal, wenn auch nur „annähernd so", erlebt oder besser erfahren, d. h. bewußt erfaßt haben? Wenn wir es inzwischen auch längst uns nicht mehr vergegenwärtigt haben mögen — es genügt, wenn wir noch einen „blassen Schimmer" oder „eine Ahnung" davon haben, nur wenn jegliches Erlebnis von hinreichend ähnlicher Art fehlt, dann freilich ist auch kein „Verstehen" möglich, mutet uns etwas völlig „fremd" an.

Was in der Welt des Geistes das Erkennen ist, ist in der Welt der Seele das Verstehen. Interesse und „Verständnis" für andere Menschen oder Lebewesen überhaupt ist damit identisch; es ist das sich Hineinversetzen-können in die Seele eines anderen, oder es ist die Fähigkeit, das, was die Seele eines anderen durchglüht, in die eigene Erlebnissphäre einlagern zu können, nacherleben zu können. Ein Auge für eigenpersönliche Unterschiede, für anders gerichtete Interessen und seelische Verwirklichungstendenzen (— das sind die Interessen —) hat eigentlich nur der höherentwickelte Mensch, d. h. derjenige, der die Stufen des anderen schon durchlaufen hat. Darum kann stets der Höherentwickelte und reicher Differenzierte den Niedrigeren verstehen (Nietzsche, Zarathustra, der Einsiedler), nie aber umgekehrt; denn wenn auch die Stadien, auf denen der Niedrigere noch steht, schon hinter dem Höheren liegen, kann dieser sich daran doch erinnern — jener aber kann nicht „ahnen", was innerhalb seines Erlebnisbereiches noch nicht bzw. überhaupt nicht gelegen ist. (Hierher gehören die Redensarten: Niemand versteht ein Kind so gut als seine Mutter; Dichter sind Seelenkünder und Seelenwecker, sie eilen dem seelischen Erleben voraus; Propheten erleben, Genies schauen divinatorisch die Geistesemanationen und Erlebnismöglichkeiten auf lange Sicht, bis zu welcher andere oft Jahrhunderte brauchen und — die meisten überhaupt nicht gelangen).

Wenn der Nur-Empiriker sich auf die Welt der Erscheinungen beschränken will und sich bewußt von dem fernhält, was jenseits der „exakten Forschung" liegt, dann mag er es tun. Und wenn analog der Metaphysiker mit dem Bereich der bloßen Tatsachen nicht glaubt sich zufriedengeben zu können, vielmehr neben die Welt der Natur die des höheren Seelen- und Geisteslebens stellt und hierfür auch eine eigene Wissenschafts- und Forschungsmethode beansprucht, dann soll man auch ihn in seiner Arbeit ungestört lassen. Nur ist für beide unerläßlich, daß jeder für seine Arbeit und in seiner Art ernst und gewissenhaft forscht und zur Wahrheit vorzudringen strebt. Klaffen dann Widersprüche auf zwischen den auf so verschiedenen Wegen gewonnenen Ergebnissen, dann mögen beide Teile ihren erhöhten Eifer und Wahrheitsdrang daran setzen, den Irrtum zu erkennen und zu beheben, und es kann dabei jeder ehrliche Forscher dem andern nur dienlich und daher dankbar sein. Finden sich aber die Forscher, auf verschiedenen Wegen vorgehend, dennoch schließlich im Endergebnis zusammen, dann möge sie ein gleiches Gefühl beseelen und vereinen, das lang Getrennte schließlich doch in der nämlichen edlen Gesinnung und hehren Absicht zusammenführt. Wenn auch die Wege auseinandergehen, sind wir doch einig im Ziel, der Wahrheit näher zu kommen und uns gegenseitig zu dienen, indem wir die besten Wege zu ihrer Erkenntnis erschließen. Damit behält dann schließlich der Humanist recht, wenn er den Zweifel lobt, denn posse intellegere est posse dubitare — nur darf die Ehrfurcht nicht fehlen, denn am Ende alles Forschens und Wahrheitsuchens steht das

„Staunen" — das θαμμάξειν. Daraus erfließt auch die Achtung vor dem Gegner, der es ehrlich meint, ja vor ihm ganz besonders, denn er ist es ja gerade, der uns aufrüttelt aus der Selbstzufriedenheit, aus dem Fürselbstverständlichhalten dessen, was wir vorschnell als zutreffend behauptet und — doch nicht tief genug gesehen haben.

* *

Übung und Wiederholung im Rahmen des Arbeitsunterrichtes.

Beiträge zur Rationalisierung des Lernprozesses.

Von Benno Kern.

Die Verwendung arbeitsunterrichtlicher Methoden macht heute auf allen Anstalten Preußens schnelle Fortschritte. Schon heute liegen zahlreiche Erfahrungen vor, die neben den vielen Vorzügen dieses Verfahrens auch starke Mängel deutlich hervortreten lassen. Die Lockerung des Tatsachenwissens gehört vielleicht zu den bedenklichsten Folgen, auf die heute von vielen Seiten — und nicht nur von der Lehrerschaft aus — mit Nachdruck hingewiesen wird. Dieser Mangel an festen Tatsachenkenntnissen ist sicherlich nur zum Teil der neuen didaktischen Unterrichtsform zuzuschreiben. Viel stärker müssen für diese bedenklichen Erscheinungen gewisse pädagogische Theorienbildungen verantwortlich gemacht werden, die eine deutliche Minderbewertung aller bloßen Tatsachenkenntnisse deutlich zur Schau tragen.

So sehr die neuen pädagogischen Gedanken des „Arbeitsunterrichtes" als wertvolle Bereicherungen unserer Lehrmethoden zu begrüßen sind, so bedauerlich wäre es, wenn die in der Literatur zutage tretende Minderbewertung der Kenntnisse sich in der unterrichtlichen Praxis der Schule auswirken würde. Denn kein Unterrichtsverfahren, sei es noch so sehr auf das „Können" statt auf das „Wissen" eingestellt, kann eines festen Grundstockes von Kenntnissen entbehren. Selbst die „Leistungsschule", die sich zur „Kenntnisschule" in einen starken Gegensatz stellt, wird die Aneignung eines gewissen Vorrates an Kenntnissen fordern müssen, wenn sie nicht Gefahr laufen will, daß ihre Zöglinge in allen Berufsbetätigungen hoffnungslos versagen.

Ein festes Tatsachenwissen ist nicht nur Voraussetzung, sondern auch Ziel (zum mindesten ein Teilziel) einer jeden unterrichtlichen Betätigung, mag man über Umfang, Auswahl und Wert dieses Wissens noch so verschiedener Ansicht sein. Was hilft es, wenn man etwa auf den obersten Klassen wirtschaftliche Erdkunde behandeln, die Schüler in wirtschaftsgeographisches und geopolitisches Denken einführen will, und dann, wie so oft, feststellen muß, daß es allerorts an den einfachsten geographischen Tatsachenkenntnissen mangelt? Wie soll man geschichtliche Überblicke erarbeiten lassen, wenn die geschichtlichen Daten nicht festliegen, wie soll man überhaupt etwas

„erarbeiten" oder „verarbeiten", wenn das Material fehlt, das verarbeitet werden soll? Wie kann man die Urteils- und Kritikfähigkeit der Schüler üben und fördern, wenn die festen Wissenstatsachen schwanken oder fehlen, die doch die allein sicheren Unterlagen jedes Urteilens, Vergleichens und Kritisierens bilden?

Wir haben nicht den Eindruck, daß wir mit diesen Erörterungen gegen Windmühlenflügel ankämpfen. Die Tendenz mancher „Richtungen" scheint tatsächlich dahin zu gehen, den Erwerb von Kenntnissen als ein notwendiges und daher möglichst stark einzuschränkendes Übel zu betrachten. Die Reaktionen auf solche Bestrebungen, die sich leider auf vielen Schulen in mehr oder weniger starkem Maße durchgesetzt und zu einer recht bedauerlichen Lockerung der Kenntnisse geführt haben, sind nicht ausgeblieben. Bekannt sind die Klagen der Hochschullehrer über stark verminderte Leistungsfähigkeit der Studenten, Klagen, die zwar immer aufgetreten sind, heute aber mit ganz besonderer Schärfe vorgebracht werden.[1]

Auch in der Volksschule scheint die Minderbewertung des Tatsachenwissens zu einem überaus bedenklichen Mangel an wirklichen Kenntnissen geführt zu haben. Besonders industrielle und wirtschaftliche Kreise weisen mit starkem Nachdruck darauf hin (man vgl. etwa: „Schulische Voraussetzungen beruflicher Ausbildung" von Arnhold und Senft, Arbeitsschulung. 1. Jahrgang, Heft 3, 1930).

Noch bedenklicher erscheint diese Situation, wenn man die nie verstummenden Klagen über die Überbürdung unserer Schüler dagegenhält. Alle pädagogischen Zeitschriften sind voll von ihnen (man vergleiche etwa den jüngst erschienenen Aufsatz von Albert Harnisch im Deutschen Philologenblatt Nr. 26, Jahrgang 38). Mag es auch dahingestellt bleiben, in welchem Ausmaße diese Klagen als berechtigt anzusprechen sind, so steht doch fest, daß wir zum mindesten in der höheren Schule hart an der Grenze der Leistungsmöglichkeiten angelangt sind. Jeden Pädagogen, dem die Zukunftsentwicklung unserer Schule am Herzen liegt, müssen diese Erscheinungen mit schwerer Sorge erfüllen. Denn die nächste Zukunft wird ohne Zweifel mit noch stärker gesteigerten Ansprüchen an die höheren Schulen herantreten.

Diese Entwicklung ist ganz zwangsläufig, läßt sich durch Maßnahmen der

[1] Man vgl. etwa Dibelius, Deutsches Philologenblatt Nr. 18. 1930.

„Der moderne Student hat in der Prima gelernt, in Vorträgen und Ausarbeitungen Urteile zu fällen; die Tatsachen, auf denen diese Vorträge beruhen, lernt er auf der Universität; früher war es umgekehrt."

„Den frischen Zug, der durch die Richtlinien zur Neuordnung des Unterrichtes geht", erkennt Dibelius — wie wir — voll an.

„Aber es gibt doch einen Unterschied zwischen einst und jetzt: Auch der unbrauchbarste Student von früher brachte einen einheitlichen Schatz von Tatsachen mit, auf den sich aufbauen ließ. Neu ist es, daß heute Studenten in sehr erheblicher Zahl mit erschreckend oberflächlichem Tatsachenwissen auf die Universität kommen können."

Schulbehörden zwar abbremsen, nicht aber aufhalten und abbiegen. Die Intensivierung des wirtschaftlichen, industriellen und technischen Lebens, die zu einem immer schärfer sich absondernden und immer längere Vorbereitungszeiten erfordernden Spezialistentum zwingt, der dauernd sich verschärfende Konkurrenzkampf gegenüber den ausländischen Großwirtschaftsmächten, insbesondere gegenüber den USA., wird im Verein mit dem — durch das Überangebot an Anwärtern ausgelösten — Konkurrenzdruck in den nächsten Jahrzehnten mit Notwendigkeit zu einer weiteren Beanspruchung der Schulen führen. Vorwiegend werden es, wie schon seit der Jahrhundertwende, die technischen Fächer sein, die die Last erhöhter Anforderungen an Sachwissen zu tragen haben. Bislang hat man versucht, durch Herabschraubung der Ansprüche in manchen anderen Fächern, vorwiegend in den alten Sprachen, und zum Teil auch durch eine Verbesserung der Unterrichtsmethode, den notwendigen Ausgleich herbeizuführen. Diese Entlastungsversuche finden eine Grenze dort, wo der Unterricht wegen Mangels an Stundenzahl oder wegen völlig unbefriedigender Leistungsmöglichkeiten schließlich zwecklos, ja zweckwidrig wird. In den alten Sprachen ist dieser Zustand, wenn man den Versicherungen der Altphilologen Glauben schenken will, heute schon fast erreicht.

Unsere Schüler werden also, wenn nicht alles trügt, in der nächsten Zukunft weitere starke Belastungssteigerungen auf sich nehmen müssen. Eine vorausschauende Schulbehörde wird die drohenden Gefahren einer weiteren Überbelastung schon jetzt fest ins Auge fassen müssen und bei den Versuchen, richtunggebend und zielsetzend auf die Zukunftsentwicklung der höheren Schule einzuwirken, als pädagogische Kampfposten von gefährlichstem Ausmaße in Rechnung zu stellen haben.

Die einzige Möglichkeit, diese kommende Überbelastung zu kompensieren, unsere Schüler von der Last einer ruhelosen Zeit- und Arbeitshetze zu befreien, scheint gegeben zu sein durch den Versuch, in weit stärkerem Maße als bisher auf die Zeit- und Kraftersparnisse zurückzugreifen, die durch eine Rationalisierung und Ökonomisierung der Lernmethodik unserer Schüler frei gemacht werden. Die durch eine Verbesserung der Lerntechnik ermöglichten Leistungssteigerungen stellen die einzige Kraftreserve dar, die der mit gesteigerten Leistungsansprüchen überladenen Schule heute noch zur Verfügung steht. Umfang und Ausmaß dieser Erfolgssteigerungsmöglichkeiten zu erforschen und möglichst restlos für die Lern- und Arbeitspraxis der Schüler auszuschöpfen, scheint uns eine Aufgabe darzustellen, deren Klärung von größter Tragweite für die Zukunft unserer Schul- und Kulturentwicklung sein dürfte.

Vorläufig freilich scheint der Gedanke, die Lern- und Arbeitsmethodik unserer Schüler auf ihre Zweckmäßigkeit zu überprüfen und einer durchgreifenden Rationalisierung zu unterziehen, in den Kreisen der Schule kaum festen Fuß gefaßt zu haben. Über die „beste" Lehrmethodik sind ganze Bibliotheken zusammengeschrieben worden. Die Lernmethodik findet sich

daneben außerordentlich stiefmütterlich behandelt. Die Möglichkeit, daß auch die Lernweise der Schüler bei rationeller Ausgestaltung weitgehende Erfolgssteigerungen zuläßt, ist bisher kaum in dem Gesichtskreis der Pädagogen aufgetaucht.

Die „Richtlinien" verlangen zwar, daß „der Schüler auf allen Klassenstufen eine zweckmäßige Arbeitstechnik gewinne" und daß „der Lehrer die Einführung in die Methode der häuslichen Arbeit als einen wesentlichen Teil seiner unterrichtlichen Aufgabe ansehen" müsse. „Nur in der Schule wird den Schülern die Technik des Arbeitens zu eigen gemacht werden können, z. B. die Technik des Auswendiglernens..." Aber so begrüßenswert diese Forderungen auch sind, so bezweifeln wir doch sehr, daß diese Anregungen innerhalb der Schule die ihnen gebührende Berücksichtigung erfahren haben.

Um eine Verständigungsgrundlage zu schaffen und Mißverständnisse auszuschalten, sind einige grundsätzliche Bemerkungen unerläßlich. Zunächst wird es sich empfehlen, zwei Begriffsbildungen, deren Zweckmäßigkeit sich alsbald erweisen wird, auseinander zu halten, die der **„Rationalisierung"** im engeren Sinne und die der **„Ökonomisierung"** der Lernarbeit.

Unter Rationalisierung des Lernprozesses wollen wir alle Bestrebungen zusammenfassen, die unter Beachtung bestimmter psychischer Gesetzmäßigkeiten eine Steigerung des Lernerfolges durch Schaffung günstiger Arbeitsbedingungen zu erzielen suchen. Zu diesen arbeitserleichternden Bedingungen gehört beispielsweise die Verwendung zweckmäßiger Arbeitsgeräte (Schreibutensilien, Hefte, Mappen, Notizensammler, Ordner usw.), die Schaffung heller und luftiger Arbeitsräume, zweckmäßiger Sitz- und Schreibgelegenheiten usw.

Auch die Darbietung des Stoffes, die wir ebenfalls zur „Rationalisierung" rechnen möchten, erfolgt heute vielfach schon nach psychologischen Gesichtspunkten. So weiß man heute, daß die Art und Weise, wie früher die fremdsprachlichen Vokabeln dargeboten wurden (nämlich nach Lesestücken geordnet), durchweg recht unzweckmäßig war. Heute versucht man, die Vokabeln nach Gruppen zu ordnen, die durch irgendeinen sachlichen oder etymologischen Gesichtspunkt zusammengehalten werden (vergleiche etwa E. Otto, Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichtes. 1925).

Auch sonst haben die Ergebnisse der psychologischen und pädagogischen Forschung der modernen Didaktik manche wertvollen Anregungen zur Verfügung gestellt. Besonders stark ist die Didaktik durch die Erkenntnisse der Kinder- und Jugendpsychologie befruchtet worden. Die Gesetzmäßigkeiten der kindlichen und jugendlichen Individualentwicklung, die starken seelischen und intellektuellen Veränderungen, die besonders in der Pubertät aufzutreten pflegen, die Einflüsse der Klassenpsyche, das Vorhandensein unterschiedlich ausgebildeter Vorstellungs- und Denktypen, die Betonung des Anschaulichen, alle diese von der neueren Psychologie bearbeiteten Tatsachengruppen haben zwar in erster Linie die Lehrtätigkeit, aber — wenn auch in bescheidenerem

Maße — die Lernweisen der Schüler beeinflußt. Franziska Jüer-Marbach hat in den Monatsblättern für die höhere Schule (Heft 2, 1930) den Zusammenhang dieser psychischen Gesetzmäßigkeiten mit der Technik des Lernens in lichtvollen Ausführungen klargelegt.

Alle diese Gesetzmäßigkeiten können als äußere Voraussetzungen eines rationellen Lernbetriebes aufgefaßt werden. Im Einklang mit verwandten Bestrebungen in der Industrie haben wir diese Versuche, durch Schaffung arbeitserleichternder Bedingungen den Lernprozeß ertragreicher zu gestalten, als Rationalisierungsbestrebungen bezeichnet.

Die „Rationalisierung" des Lernprozesses stellt eine Aufgabengruppe dar, deren wissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Bearbeitung bereits allenthalben in Angriff genommen ist. Ein sehr viel weniger durchforschtes Arbeitsgebiet betreten wir, wenn wir uns der Ökonomisierung des Lernprozesses zuwenden. Die Ökonomik des Lernens hat alle die psychischen Gesetzmäßigkeiten zu beachten, die als die konstituierenden psychischen (und psycho-physischen) Bestandteile des eigentlichen Lernprozesses zu gelten haben. Sie umfaßt alle Bestrebungen, durch Beachtung und durch restlose Ausnutzung dieser — dem Lernprozeß inhärenten — Gesetzmäßigkeiten mit einem Minimum an Kraft- und Zeitaufwand den bestmöglichen Lernerfolg zu erzielen.

In der Folge wollen wir uns mit Lernvorgängen einfachster Art auseinandersetzen, mit solchen, die sich vorwiegend an die Gedächtnisfunktionen wenden und sich das „Einprägen" von Tatsachen zum Ziele setzen. Der Versuch, auch die Lernvorgänge, bei denen es sich um eine Übung und Entwicklung der höheren Denkfunktionen handelt, nach ihren inhärenten psychischen Gesetzen zu analysieren und zu einer ökonomischen Ausgestaltung dieser Lern- und Übungsprozesse vorzudringen, ist vorderhand als ein Wagnis zu bezeichnen, das erfolgversprechend kaum in Angriff genommen werden kann.

Trotz unserer Beschränkung auf die einfachen Lernprozesse, auf das „Einprägen" und „Behalten" von Tatsachen, sind die Aufgaben, die sich um die Ökonomisierung dieser Lernvorgänge bemühen, von erheblicher Tragweite für die künftige Entwicklung unserer höheren Schule. Denn sie stellen, wie wir sahen, das einzige Mittel dar, der drohenden Überbelastung unserer Schüler zu begegnen.

Nun wird mancher, der die Dringlichkeit der Entlastung unserer Schüler anerkennt, und — wie wir — mit Sorgen den zu erwartenden Leistungsüberspannungen entgegensieht, die skeptische Frage aufwerfen, was denn bei dieser geplanten Rationalisierung oder Ökonomisierung des Lernprozesses Großes herauskomme? Leicht beieinander wohnen die Gedanken, und Luftschlösser zu bauen, ist eine angenehme und mühelose Beschäftigung. Hat die pädagogische Praxis, hat vor allem der Schüler selbst eine merkliche Entlastung zu erwarten? Ist das Ausmaß dieser Leistungssteigerungen —

kleinere Erfolge seien zugestanden — derart, daß sich die Aufrollung dieser theoretisch vielleicht ganz interessanten Problemgruppe vom praktisch-pädagogischen Standpunkte aus überhaupt lohnt?

Verschiedenes ist bei der Beantwortung dieser Fragen zu beachten. Versuchen wir zunächst die Lernmethodik und die Lernerfolge unserer Schüler kurz zu charakterisieren. Aus den oben angeführten Gründen wollen wir uns vorwiegend an das „Einprägen" von Tatsachen halten.

Es ist eine alte pädagogische Erfahrung, daß mit der einmaligen Erlernung der Vokabeln, der geschichtlichen und erdkundlichen Tatsachen nicht viel gewonnen ist. Es entspricht ganz bestimmten psychologischen Gesetzen des Behaltens und Vergessens, daß der Wissensstoff, der nur einmal — für einen bestimmten Tag — gelernt wird, fast restlos wieder in Vergessenheit gerät. Ein gesichertes Wissen, ein Dauerbesitz an Kenntnissen ist nur durch eine mehrfache Wiederholung des Einprägungsprozesses zu erwarten. Auch diese Tatsache ist pädagogisches Allgemeingut. Jeder Pädagoge sucht ihr Rechnung zu tragen, indem er so oft Wiederholungen anstellen läßt, bis er die gewünschte Festigkeit der Kenntnisse bei seinen Schülern glaubt voraussetzen zu können.

Über die Art und Weise, wie man solche Wiederholungen anzustellen habe, macht man sich freilich in den meisten Fällen nur wenig Gedanken. Hier bleibt fast alles der Willkür des einzelnen Lehrers und erst recht der Willkür der Schüler überlassen. Sehr oft ist es so, daß erst die Feststellung vorhandener Wissenslücken oder der Zwang zur Zensurenbildung am Tertial- oder Jahresende zur Vornahme von Wiederholungen Anlaß gibt. Die Möglichkeit, das Lernverfahren der Schüler durch eine planvolle Handhabung der Wiederholungstechnik, etwa durch Festsetzung eines zeitlich geordneten Wiederholungsschemas, ökonomischer auszugestalten, Arbeitszeit und Arbeitskraft zu ersparen und gleichzeitig die Festigkeit des Behaltens zu erhöhen, wird wohl nur selten in Erwägung gezogen. Die Folgen einer solchen „planlosen und willkürlichen" Wiederholungstechnik sind bekannt, werden aber meistens auf andere Ursachen zurückgeführt. Die Unterrichtstätigkeit des Lehrers besteht zu einem großen Teile in einem fortwährenden, aufreibenden und vielfach hoffnungslosen Kampf gegen das Vergessen.

Eine ungeheure Fülle von Tatsachen wird den Schülern Tag für Tag zum Einprägen dargeboten. Tag für Tag werden die Gedächtnisfunktionen beansprucht und vielfach überanstrengt, mit dem Enderfolge, daß ein unerträglich hoher Prozentsatz dieser Tatsachen meist schon nach Tagen und Wochen wieder vergessen wird. Und ein großer Bruchteil des Tatsachenwissens, das der Gefahr des Vergessenwerdens vorläufig entronnen ist, verfällt nach einigen Monaten und Jahren dem gleichen Schicksal. Gelegentlich angestellte Wiederholungen auf den mittleren und oberen Klassen frischen einzelne Tatsachengebiete wieder auf. Unter dem Zwange der bevorstehenden Abschlußprüfungen werden dann nochmals gewaltige Stoffmengen von neuem

eingeprägt. Dann aber sinkt die Kurve des Vergessens in steilem Abstiege nach unten, um für gewisse Fachgebiete einen fast hundertprozentigen Vergessensstandard zu erreichen.

Haben wir das Bild etwa zu dunkel gezeichnet? Zahlreiche Experimente sind gemacht worden, den Restbestand an Tatsachenwissen bei früheren Volksschülern, bei Studenten und bei Erwachsenen festzustellen. Die Ergebnisse reden eine geradezu erschütternde Sprache. Aber man prüfe selbst nach. Man prüfe etwa die Schüler der Obersekunda eines Gymnasiums, die von Sexta bis Quarta Biologie getrieben haben, dann aber drei Jahre ohne biologischen Unterricht geblieben sind. Man wird fast immer, abgesehen von einigen biologisch interessierten Schülern, eine erschreckende Unkenntnis selbst der einfachsten biologischen Tatsachen vorfinden. Man gewinnt den Eindruck, als seien drei Jahre eines wöchentlich zweistündigen Unterrichts fast nutzlos vertan. Oder man unterhalte sich an Studentenabenden oder Akademikerstammtischen über diese Fragen und wird — wie wir — zu der Feststellung kommen, daß — abgesehen natürlich von den persönlichen Fachgebieten und abgesehen vielleicht von einigen allgemein interessierenden Bildungsbezirken — nur zusammenhanglose und vielfach wertlose Bruchstücke eines ehemals organisch zusammenhängenden Wissensgebietes vorhanden sind.

Wir stellen also fest: Der bei weitem größte Teil des gewaltigen Tatsachenwissens, zu dessen Aufnahme unsere Schüler während ihrer ganzen Schulzeit, Tag für Tag, fortwährend gezwungen werden, wird wieder vergessen oder bleibt nur in zusammenhangs- und darum wertlosen Bruchstücken erhalten. Diese Tatsache stellt eine geradezu ungeheuerliche, völlig nutzlose Vergeudung an geistiger Energie dar, die allen Gesetzen einer ökonomischen, haushälterischen Lernmethodik ins Gesicht schlägt. Unsere Schüler lernen, um wieder zu vergessen, sie lernen, trotz des oft zitierten Grundsatzes: „non scolae, sed vitae discimus" fast nur für die Schule und für das Examen.

Gewiß wollen und müssen wir zugeben, daß viele dieser Kenntnisse nutzlosen Ballast darstellen, der über Bord geworfen wird, sobald der Wiederholungszwang gelockert ist oder die Schule verlassen wird. Aber es scheint uns eben ein schwerer methodischer Systemfehler darin zu liegen, daß unsere Schüler durch die Aufnahme eines solchen zum großen Teile überflüssigen Ballastes an Kenntnissen aufs schwerste überlastet werden und dann unterschiedslos Wertvolles und Wertloses wieder vergessen.

Die Forderung moderner Pädagogen, die Gehirne unserer Schüler von allem überflüssigen Wissensqualm zu entlasten, freizuhalten für die wirklich wertvollen und unbedingt erforderlichen Kenntnisse und vor allem freizuhalten für die Betätigung der höheren Denkfunktionen, diese Forderung muß daher gerade vom Standpunkte einer rationalisierten Lernökonomik durchaus unterstützt werden. Mit dem gleichen Nachdruck aber müssen wir auf die zweite, gleichwichtige Forderung hinweisen, daß die Tatsachenkenntnisse, ohne die sprachliches und grammatisches Verständnis unmöglich ist

und geschichtliches, erdkundliches, biologisches und physikalisch-chemisches Denken völlig in der Luft schwebt, zu einem festen Dauerbesitz des Schülers und der drohenden Gefahr des Vergessenwerdens entzogen werden. Dieser zweiten Forderung wird die Lehr- und Lernmethodik unserer höheren Schulen in keiner Weise gerecht.

Zum Teil liegt dies — wie wir oben ausführten — an der meist völlig planlosen Handhabung der Wiederholungstechnik seitens Lehrer und Schüler, zum Teil aber auch daran, daß jede Unterweisung der Schüler zu einer ökonomischen Ausgestaltung ihrer Lernmethoden fehlt. Fast jeder Schüler ist gezwungen, sich selbst eine bestimmte Lern- und Einübungstechnik zuzulegen. Da jedes Aneignen, Einprägen und Lernen einen mehr oder weniger starken Betrag an psychischer Energie beansprucht, und da die psychische Energie ihrer Verausgabung und Beanspruchung durchweg starke Widerstände und Hemmungen entgegensetzt, verläuft ihre Betätigung meist immer in der Richtung des geringsten Widerstandes. Man wählt unbewußt das „bequemste" Verfahren, man beschreitet den Weg, auf dem sich die oben erwähnten psychischen Hemmungen und Widerstände am wenigsten hindernd bemerkbar machen. Fast niemals aber ist das bequemste Verfahren das ökonomisch beste.

Die Folge ist, daß man sich meist schon als Schüler eine unökonomische, energieverschwendende und zeitraubende Lerntechnik aneignet, deren fehlerhafte Methodik man auch später nur sehr schwer wieder abstoßen kann. Fast alle Pädagogen und Psychologen, die sich ernsthaft mit den Fragen einer ökonomischen Lernweise beschäftigt haben, sind sich einig in der Feststellung, daß nicht nur die Schüler, sondern auch die Studenten und die meisten Erwachsenen Lernmethoden benutzen, die jede Spur einer „Technik", einer ökonomisch orientierten Arbeitsweise vermissen lassen (so etwa Meumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses; Lobsien, Lernweise der Schüler; Münsterberg, Psychologie und Wirtschaftsleben und vor allen Thorndike, Psychologie der Erziehung).

Es ist sehr zu bedauern, daß die Aufgaben der Ökonomisierung des Lernprozesses von den meisten Lehrern gar nicht als Probleme und zwar als pädagogisch-didaktisch höchst bedeutsame Probleme erkannt werden. — Und es ist nur ein schwacher Trost, daß sich diese Probleme in den nächsten Jahrzehnten mit Notwendigkeit und mit verstärkter Gewalt jedem von uns aufdrängen werden.

Dabei ist es eine längst allseitig anerkannte These, daß nur eine Verbindung von Theorie und Praxis, von wissenschaftlicher Bearbeitung und praktischer Erprobung auf allen Gebieten menschlicher Betätigung die bestmöglichen Erfolgsleistungen herausholen kann. Fast alle Zweige des wirtschaftlichen, technischen und industriellen Lebens haben sich im letzten Jahrzehnte zu dieser These bekannt. Die Rationalisierungsbestrebungen in der Industrie arbeiten ganz nach den Grundsätzen einer innigsten Verschmelzung von

Wissenschaft und Technik. Selbst die Anlernverfahren in Handwerk und Industrie sind nach psychotechnischen Grundsätzen (d. h. also durch eine Gemeinschaftsarbeit der Psychologen und Techniker) ausgebaut, erprobt und in die Praxis des Betriebes überführt worden. Große Institute (man denke an das Dinta, Institut für technische Arbeitsschulung, Düsseldorf) sind gegründet worden, die sich mit der ökonomischen und rationellen Ausgestaltung des technischen und industriellen Lernprozesses zu befassen haben. So haben wir heute den befremdlichen Zustand vor Augen, daß Technik und Industrie mit den modernsten, von der Wissenschaft zur Verfügung gestellten Methoden arbeiten, während sich die Schulen in ihrer Traditionsbefangenheit mit veralteten und unpsychologischen Lernmethoden herumquälen, trotzdem die von uns aufgezeigte Überlastungsgefahr besonders dringlich zu ihrer Rationalisierung auffordert.

Welcher Art sind denn nun die Beiträge, die die wissenschaftliche Bearbeitung der Lernökonomie uns zur Verfügung stellt? Alle Psychologen und Pädagogen, die sich experimentell mit diesen Fragen beschäftigt haben, kommen auf Grund ihrer Untersuchungen zu dem einstimmigen Ergebnis, daß sich bei einer zweckmäßigen Ausgestaltung des Lern- und Übungsprozesses Leistungen herausholen lassen, die weit das Maß dessen übertreffen, was die didaktischen Methoden der Schule erreichen können. Hier ist besonders Ernst Meumann zu nennen, dessen „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses" immer noch eine Fundgrube wichtigster Erkenntnisse darstellt und dessen Studium unseres Erachtens an allen pädagogischen Akademien und Bezirksseminaren eindringlichst betrieben werden sollte. Ernst Meumann zeigt, wie die Gedächtnistätigkeit durch verhältnismäßig kurze ökonomisch angelegte Übungsprozesse bei allen seinen Versuchspersonen sozusagen spielend um mehrere hundert Prozent gesteigert werden konnte, während in der Schule eine Leistungssteigerung des Gedächtnisses fast nur durch die zunehmende Altersstufe und nicht durch die an sich gewaltige Gedächtnisbeanspruchung bedingt ist.

Diese Ergebnisse sind in der Nachkriegszeit durch deutsche und vor allem amerikanische Forscher vollauf bestätigt und erweitert worden. Besonders Thorndike weist in seiner „Psychologie der Erziehung" darauf hin, welche gewaltigen Leistungssteigerungen durch planmäßig ausgestaltete Lern- und Übungsprozesse erzielt werden können und wie sehr die in der Schule und dem praktischen Berufe gezeigten Leistungen hinter diesen Leistungsmöglichkeiten zurückstehen.

Endlich können in diesem Zusammenhange die langjährigen Untersuchungen nicht übergangen werden, die der Verfasser jüngst in einem größeren Werke zusammenstellte (vergleiche: Wirkungsformen der Übung, Beiträge zur Psychologie der Arbeit. Münster 1930). Bei mehreren hundert Versuchspersonen (Studenten, Gymnasiasten und Volksschülern) wurden verschiedene einfache geistige Arbeitsvorgänge einem rationell ausgebauten Übungs- und

Lernprozeß unterworfen. Diese Übungsprozesse erstreckten sich auf einige Monate und wurden zum Teil bis zu einem halben Jahre ausgedehnt. Nur zwei- bis dreimal in der Woche wurde je einige Minuten geübt. Die durch diese Übungen erzielten Leistungssteigerungen betrugen je nach der geübten geistigen Tätigkeit 200—400 Prozent der Anfangsleistungen. Besonders beachtenswert sind die Erfolge, die mit einfachen fortlaufenden Addierübungen an 10—14jährigen Volksschülern erzielt werden konnten. Bemerkenswert deshalb, weil es sich hierbei um Tätigkeiten handelte, die in der Schule vom ersten Jahre ab dauernd geübt wurden. Bei den Vierzehnjährigen betrugen die Leistungssteigerungen 300—400 Prozent. Aber auch einzelne Leistungsverbesserungen von 500—600 Prozent kamen vor. Das bedeutet, daß sich die Addierschnelligkeit aller Schüler, die doch bereits eine sechsjährige Schulübung hinter sich hatten, durch kurze, unter besonderen Bedingungen arbeitende Übungsprozesse — ohne Herabsetzung der Rechensicherheit — auf das drei- bis vierfache steigern ließ. Dabei betrug die durch alle Einzelübungen beanspruchte Gesamtzeit nur einige Stunden. Die 14jährigen Schüler (einer ländlichen Volksschule) addierten um 50 Prozent schneller, als es die erwachsenen Studenten im Durchschnitt vermögen. Solche Ergebnisse lassen erkennen, welche starken Leistungssteigerungen sich in der Schule, die die Grenzen der Leistungsmöglichkeit schon erreicht zu haben glaubt, noch herausholen lassen.

Unter den Bedingungen, die bei den erwähnten Versuchen zu einer Ökonomisierung des Lernprozesses und zu den beträchtlichen Leistungssteigerungen führten, seien die beiden wichtigsten herausgegriffen. Die erste betrifft die Wiederholungstechnik, die streng nach der Jostschen Regel durchgeführt wurde. Die Jostsche Regel ist vielleicht am besten durch einige praktische Beispiele zu erläutern. Wenn man — etwa vor einem Examen — einige hundert Vokabeln oder Geschichtszahlen oder meinetwegen auch ein schwieriges Klavierstück einprägen oder erlernen will, dann ist es am zweckmäßigsten, die Gesamtarbeitszeit, die man darauf verwenden muß, in lauter kleine und kleinste Wiederholungsarbeiten aufzuspalten, und diese Wiederholungen nach einem bestimmten zeitlichen Verteilungsplan durchzuführen. Addiert man dann die Zeiten für die einzelnen kleinen Wiederholungen zusammen, dann wird man die Entdeckung machen, daß die dabei herauskommende Gesamtarbeitszeit nur einen Bruchteil der Zeit ausmacht, die man benötigt, wenn man den Lernstoff in einigen wenigen Lernstunden sich einzuprägen sucht. Das heute bei den meisten Schülern übliche, weil „bequemste" Verfahren, die Einprägung eines bestimmten Gedächtnisstoffes (oder etwa die technische Beherrschung einer Klaviersonate) durch ein einmaliges, manchmal stundenlanges Pauken und Einüben zu erzwingen, ist unter allen Umständen höchst unökonomisch, manchmal direkt zweckwidrig, erfordert insgesamt weit mehr Arbeitszeit und erreicht bei weitem nicht die Gedächtnis- und Lernfestigkeit, die sich nach der anderen Methode gewinnen

läßt. Die starken Leistungsgewinne, die durch die psychologischen Forscher erzielt werden konnten, sind zu einem großen Teile durch die strenge Durchführung planmäßig festgelegter Übungsfolgen zu erklären.

Die zweite Bedingung, die für eine ökonomische Ausgestaltung des Lernprozesses unerläßlich ist, besteht in der Anregung und Schaffung eines kräftig entwickelten Übungswillens. Schon längst hat man den Übungswillen als die stärkste Triebfeder jedes wirklich erfolgreichen Lernprozesses anerkannt. Bereits Ernst Meumann hat diese Tatsache treffend gekennzeichnet: „Der zentrale Vorgang der Übung ist als ein Willensphänomen zu bezeichnen." „Es ist daher der Wille oder der Entschluß, eine Vervollkommnung zu erreichen, ein absolut notwendiges Element des Übungsfortschrittes."

Dieser Übungswille ist nicht ohne weiteres mit dem „Fleiß" identisch, sondern enthält — darüber hinausgehend — den Drang zur eigenen Leistungsverbesserung, zur eigenen Leistungssteigerung. Dem Fehlen oder der mangelhaften Ausbildung dieses Übungswillens ist es zuzuschreiben, wenn in der Schule eine Steigerung der Leistungsfähigkeit, etwa des Gedächtnisses, trotz der übermäßig starken geistigen Beanspruchung der Schüler, nicht zu beobachten ist (abzusehen ist natürlich von den durch die Alterszunahme bedingten Fähigkeitssteigerungen). Sicherlich ist ein großer Teil der Erfolge, die der neue Arbeitsunterricht erzielen kann, dadurch bedingt, daß dieser den Selbstbetätigungsdrang unserer Schüler auszunutzen sucht und damit den Übungswillen wecken und anzuregen vermag.

Im Experiment ist es verhältnismäßig leicht, diesen Übungswillen, den Drang zu eigener Leistungsverbesserung, so stark anzuregen, daß er das Maximum an Leistungssteigerungen aus den Schülern herauszuholen vermag. Man gibt den Schülern zu Beginn länger dauernder Übungsprozesse eine kräftige Antriebsinstruktion, indem man etwa erklärt: „Ihr müßt in den nächsten Wochen versuchen, bei diesen Übungsversuchen alle eure Kräfte zusammenzureißen. Nicht darauf kommt es an, daß einer den anderen übertrifft, sondern nur darauf, daß jeder von euch seine Anfangsleistungen im Verlauf der Übungen um einen möglichst hohen Betrag verbessert". Läßt man dann eine größere Gruppe von Schülern gemeinsam im Massenversuch mit scharf abgegrenzten Anfangs- und Haltsignalen üben, dann erwacht in allen Schülern ein bestimmter Willenskomplex, den man als Wettbewerbsstimmung oder sportlichen Ehrgeiz bezeichnen kann. Diesem Wetteifer kann sich, wie die Versuche erwiesen haben, kein Schüler entziehen, besonders dann nicht, wenn man den Schülern nach bestimmten Zeitabschnitten das Maß ihres jeweils erreichten Übungsfortschrittes mitteilt.

Mit Hilfe der planmäßig angelegten Wiederholungsfolgen, der Antriebsinstruktion und der durch die Gemeinschaftsarbeit dauernd von neuem angeregten Wettbewerbsstimmung werden dann Leistungssteigerungen erzielt, die jeden Pädagogen in Erstaunen setzen müssen.

Natürlich sind die beiden oben geschilderten ökonomischen Lernbedin-

gungen nicht die einzigen Triebkräfte, die zur Ertragssteigerung des Lern- und Übungsprozesses beitragen. Wir haben sie hier nur herausgegriffen, weil sie experimentell am besten untersucht sind und ihre Wirksamkeit am leichtesten nachgeprüft werden kann. Auch möchten wir nicht dahin mißverstanden werden, daß sich die Versuchsbedingungen der oben geschilderten Lernexperimente ohne weiteres in die Praxis des Schulbetriebes übertragen lassen. Vor einer kritiklosen und überstürzten Einführung solcher Übungs- und Lernversuche ist sogar ernsthaft zu warnen. Erst nach langer Erprobung könnten diese Methoden zu einem festen Bestandteil aller Unterrichtsstunden werden.

Immerhin kann die Richtung aufgezeigt werden, nach der eine ökonomische Ausgestaltung unserer Lernmethoden in der Schule aussichtsvoll erscheint. Die Jostsche Regel dürfte anwendbar sein auf Rechenübungen jeglicher Art, auf das Lernen von Vokabeln, das Einüben von Deklinations- und Konjugationsformen, auf das Einprägen von Geschichtszahlen sowie von erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Tatsachen. Die Wiederholungstechnik könnte unter strenger Beachtung der Jostschen Regel etwa so ausgestaltet werden: Man teile den in einem Tertial zu erlernenden Gedächtnisstoff eines bestimmten Fachgebietes (etwa die Vokabeln oder Konjugationsformeln) in feste (vielleicht sogar numerierte) Abschnitte ein und führe die Einprägung dieser durchweg kleinen oder höchstens mittelgroßen Pensen nach einem festliegenden Wiederholungsschema durch. Diese Wiederholungen müßten zuerst ziemlich rasch, dann langsamer aufeinander folgen und könnten dann später auf halbjährliche und jährliche Nachwiederholungen beschränkt bleiben. Als Beispiel möge etwa das folgende (rein fiktive) Wiederholungsschema dienen, in dem die Wiederholungstage verzeichnet sind: 1. 3. 10. 15. 20. 30. 50. Tag, 1. Jahr (zweimal), 2. Jahr (einmal) 3. Jahr, 5. Jahr.

Rechnet man etwa für den erdkundlichen Unterricht auf Obertertia mit rund 300 einzuprägenden Einzeltatsachen (Flüssen, Gebirgen, Seen, Städten und Staaten), dann könnte man diesen Gedächtnisstoff in etwa 20 Lernpensen von je 15 Einzeltatsachen einteilen und diese (vielleicht schriftlich diktierten) Lernpensen numerieren. Im ersten Dritteljahr wären etwa die Lernpensen I—VIII einzuprägen und nach dem eben angeführten Schema das Jahr hindurch zu wiederholen. In den Fremdsprachen und in anderen Fächern ist eine ähnliches Verfahren möglich.

Alle Ersteinprägungen und Wiederholungen sind grundsätzlich im Klassenunterricht durchzuführen, zu Beginn der Stunde, und zeitlich möglichst eng zu begrenzen, bei Ersteinprägungen auf etwa 10 Minuten, bei Wiederholungen auf etwa 5 Minuten, später auf 2—3 Minuten. Da in einer Schulstunde meist immer eine Ersteinprägung mit der Wiederholung eines früheren Lernpensums zusammenfällt, wird man im ganzen 15—20 Minuten für diese Lern- und Wiederholungsübungen sowie für anschließende kurze Kontrollen ansetzen müssen. Diese Lernübungen sind überhaupt grundsätzlich scharf

von den eigentlichen Unterrichtsstunden zu trennen. Nach Erledigung der Lernübungen hat man den größeren Teil der Stunde (25—30 Minuten) zu freier Verfügung für die eigentlichen Hauptaufgaben des Unterrichts.

Bei der Durchführung der Lern- und Wiederholungsübungen wären noch folgende Richtlinien zu beachten:

Die Schüler sind besonders im Anfang mit den rationellen und ökonomischen Bedingungen des Lernens vertraut zu machen. Man versuche ferner, die Schüler zu schärfster Konzentration aller ihrer Kräfte anzuregen, indem man sie auffordert, möglichst schnell und sicher zu arbeiten (daher Beschränkung auf kurze Lernzeiten!). Man kann auch darauf hinweisen, daß selbst ein schwaches Gedächtnis mit der Zeit durch diese Lernarbeiten eine ganz wesentliche Ausbildung und Stärkung erfährt, daß überhaupt bei scharfer Anstrengung eine recht beträchtliche Übungswirkung zu erwarten ist.

Nach Beendigung der Lernübungen (insbesondere nach der Ersteinprägung und dann etwa nach jeder zweiten oder dritten Wiederholung) sind kurze Kontrollen durchzuführen (schnelle, schriftliche Fixierung eines Pensums auf losen Blättern, gegenseitige Kontrolle zwischen zwei nebeneinandersitzenden Schülern). Etwaige Mängel sind durch häusliche Wiederholungsarbeiten auszugleichen. Auch für diese Hausarbeiten sind die neuen lerntechnischen Erfahrungen zu verwerten. Der Schüler ist beispielsweise darauf hinzuweisen, daß er grundsätzlich nach der Uhr zu arbeiten habe. —. Im übrigen aber sollen die Hausarbeiten für die logische Verarbeitung des Unterrichtsstoffes, für die Herausarbeitung sachlicher und gedanklicher Zusammenhänge, für Übersetzungen, Aufsätze, geschichtliche, erdkundliche und naturwissenschaftliche Überblicke und mathematische Aufgaben zur Verfügung stehen.

Ich ahne, was man auf diese unserer Vorschläge wird erwidern wollen. Im Geiste sehe ich viele meiner Kollegen vor mir, wie sie stirnrunzelnd und achselzuckend und schließlich mit offensichtlicher Empörung meinen Ausführungen und Anregungen gefolgt sind. „Um Gottes Willen, da wird uns ja der alte Lerndrill in seiner übelsten, längst überwundenen Form als pädagogisches Heilmittel dargeboten. Da verlangt man von uns, die wir die Schüler zu harmonischen, kritik- und urteilsfähigen Persönlichkeiten erziehen sollen, daß wir diese Schüler einer öden und langweiligen Lerndressur unterwerfen, die vor fünfzig oder hundert Jahren vielleicht einmal als ‚zeitgemäß' gegolten hat."

Nun, man ersetze zunächst das Wort „Drill" durch „Training", und hat damit, ohne an dem Sachverhalt irgend etwas zu ändern, einen höchst „modernen" Begriff an der Hand, dem die stark unlustbetonten Assoziationen des „Drilles" fehlen. Diese Feststellung ist mehr als ein Streit mit Worten. Denn in der Tat haben unsere Einprägungs- und Wiederholungsübungen starke Verwandtschaft mit dem sportlichen Training aufzuweisen. Von beiden Übungsprozessen werden die gleichen Wirkungen angestrebt: Leistungsverbesserung auf dem Wege über Zeit- und Kraftersparnis.

Aus diesen Gründen glauben wir auch nicht daran, daß unsere Schüler diese Lernübungen als unerträglichen Zwang und Drill empfinden werden. Unsere eigenen Erfahrungen widersprechen dieser Vermutung aufs schärfste. Das Schwerste ist, die Schüler (und Lehrer!) überhaupt einmal an die neue Art dieser Lernübungen zu gewöhnen. Kommt man der Mentalität der Schüler — wie wir das durch die oben vorgeschlagenen Antriebsinstruktionen andeuteten — geschickt entgegen, so vollzieht sich die Einführung ziemlich reibungslos. Sind erst die ersten Wochen vorbei, hat man meist gewonnenes Spiel. Selbst die sonst gleichgültigen und stumpfen Schüler, die ihren eigenen Leistungen von vornherein wenig Zutrauen entgegenbringen, werden durch die alsbald sich einstellenden Erfolge aufgerüttelt werden, und man wird sich wundern über die helle Freude unserer Jungens, mit der sie das Vorhandensein eines festen gesicherten Tatsachenwissens und die Fortschritte ihrer eigenen Leistungsfähigkeit feststellen. Und ebenso wird sich zeigen, wie wohl sich die Schüler fühlen, wenn sie in eine scharfe Lern- und Arbeitszucht genommen werden. Gerade die Unsicherheit in den rechnerischen und mathematischen Unterlagen, die nie auszufüllenden Lücken in den Vokabeln- und Geschichtskenntnissen, die Feststellung, daß trotz allen Paukens das meiste immer wieder vergessen wird, alle diese Beobachtungen, die sich unseren Schülern dauernd aufdrängen müssen, erzeugen eine starke Arbeitsunlust oder zum mindesten einen chronischen Zustand des Unbefriedigtseins, der die ungünstigste Vorbedingung für alle Lern- und Übungserfolge abgibt.

An Stelle des dauernd schwankenden, lückenhaften Wissens, das jeden Unterrichtenden immer wieder zur Verzweiflung treibt, bieten unsere Lernübungen Lehrern und Schülern die Aussicht auf eine feste Kenntnisunterlage, auf der sich weiter bauen läßt. Zudem wird sich der Schüler durch den mit den Lernübungen verbundenen Zwang zur Konzentration aller geistigen Kräfte eine — den früheren systemlosen Lernverfahren — weit überlegene ökonomische Arbeitsweise aneignen, deren segensreiche Folgen bis in das Berufsleben ausstrahlen werden.

Wir glauben auch gar nicht, daß sich ein Gegensatz zwischen unseren „Lernübungen" und dem Geiste der „neuen Pädagogik" herauskonstruieren läßt. Wenn man die „Selbsterarbeitung" (im Sinne H. Gaudigs) als den leitenden Gesichtspunkt der neuen pädagogischen Bewegung heraushebt, dann tragen unsere Lernarbeiten aufs stärkste zur Selbsterarbeitung eines festen Tatsachenwissens bei. Wenn der „Arbeitsunterricht" in seiner heutigen Handhabung die Schüler stärker als bisher zu eigenem Denken und Urteilen anregt, daneben aber, wie wir feststellen mußten, zu einer starken Lockerung der Kenntnisse führt, dann stellen unsere Lernübungen, die zum integrierenden Bestandteil jedes Arbeitsunterrichtes zu machen sind, das unbedingt notwendige Ausgleichsmittel dar. Mit Hilfe dieser Lernübungen, die uns und den Schülern die Sorgen um den Erwerb eines festen Kenntnis-

bestandes abnehmen, können wir uns ungehindert und unbeschwert den eigentlichen Hauptaufgaben unserer Erziehungs- und Bildungsarbeit widmen.

Ob der Erfolg unserer Ökonomisierungsvorschläge in vollem Ausmaße den von uns aufgestellten Voraussagen entsprechen wird, mag noch der Diskussion unterliegen. Von vornherein ablehnen möchten wir eine Kritik, die auf Grund grundsätzlicher oder theoretischer Erwägungen von Utopien spricht. Was sich im wissenschaftlichen Versuch und im industriellen und wirtschaftlichen Lernprozeß bereits stark bewährt hat, kann von der Schule nicht mit einer Handbewegung abgetan werden. Nur durch Erprobungen und Erfahrungen in der Unterrichtspraxis möchten wir widerlegt werden. Man arbeite sich in die Literatur ein, versuche und erprobe, sammle Erfahrungen, ändere ab und teile Erfolge oder Mißerfolge (unter genauester Angabe aller Versuchsbedingungen) mit. Nur auf diese Weise ist es möglich, die Brauchbarkeit der neuen Lernmethoden einer Nachprüfung zu unterziehen und ihre allgemeine Einführung als didaktische Hilfsmittel vorzubereiten. Den Mut zu einer solchen Mehrbelastung schöpfe man aus der sicheren Erkenntnis, daß schon die nächsten Jahrzehnte uns und die Schulbehörden zwingen werden, auf den von uns vorgezeichneten oder ähnlichen Wegen an eine Umgestaltung und Verbesserung der Lernmethodik unserer Schüler heranzutreten.

* *

Vergleichende Untersuchungen über die Alkoholwirkung bei Schulkindern.

(Aus der psychol. Abteilung der Deutschen Forschungsanstalt für Psychiatrie in München.)

Von Carl Erlacher.

Einleitung.

Die vorliegende Arbeit bildet die Fortsetzung und Ergänzung der experimentell-psychologischen Untersuchungen über Alkoholwirkung bei 10- und 14jährigen Knaben (4. bzw. 8. Volksschulklasse).[1] Der Wichtigkeit einer gleichartigen Untersuchung bei Mädchen liegt die unbestrittene Tatsache zugrunde, daß auch die weibliche Schuljugend gewohnheitsmäßig oder aus Unverstand der Erziehungsberechtigten Alkohol in irgendeiner Form zu sich nimmt. Zahlenmäßiges Material über den Umfang des Genusses von Alkohol bei Mädchen entnehmen wir wieder den Werken Königs [2] und Heckers.[3] König fand in seiner Erhebung vom Montag, 9. April 1906 in Mülhausen i. E., daß am vorausgegangenen Sonntag von 4455 Mädchen 1782 Wein, 1165 Bier, 311 Branntwein getrunken hatten, daß ferner von der gleichen Anzahl Mädchen 799 regelmäßig Wein, 184 regelmäßig

[1] Psychologische Arbeiten. Bd. 9, H. 2, S. 293 ff.

[2] Karl König, Der Alkohol in der Schule, Straßburg 1912, S. 57 ff.

[3] Rudolf Hecker, Über Verbreitung und Wirkung des Alkohols bei Schülern, Jahrb. f. Kinderheilkunde Berlin 1906, S. 480 ff.

Bier und 82 regelmäßig Branntwein trinken. Bei Hecker haben von insgesamt 2403 an drei Schulen befragten Mädchen an einer Schule nur 12,6%, an einer zweiten nur 18,3% und an einer dritten nur 17,5% noch nie Alkohol genossen, während alle übrigen größere oder geringere Mengen täglich oder zuweilen zu sich nahmen.

Versuchsanordnung.

Bezüglich der Versuchsanordnung dürfen wir auf die Ausführungen verweisen, die bei der Darstellung der Alkoholwirkung an Knaben gemacht wurden.[1] Nur der Übersicht halber wiederholen wir das wichtigste. Die Arbeiten der Kinder erstreckten sich wiederum auf Rechnen, Lesen und Geschicklichkeit (Perlen aufreihen). An je 10 aufeinanderfolgenden Tagen wurden für 10- und 14jährige Mädchen getrennt (13 zehnjährige, 14 vierzehnjährige) die Untersuchungen durchgeführt. Eine behördliche Genehmigung war nicht angezeigt, da die Versuche ohne jeden Zusammenhang mit der Schule in der Ferienzeit und mit ausdrücklicher schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten abgehalten wurden.

Jeder Versuchstag zerfiel in Vorversuch (V.), 1. und 2. Hauptversuch (1. H., 2. H.), die je wieder eine Rechen-, Lese- und Geschicklichkeitsprüfung in der Dauer von je 10 Minuten enthielten. Zwischen Vor- und Hauptversuchen waren je 15 Minuten Pause eingeschaltet, zwischen jeder Einzelprüfung je 1 Minute. Die Arbeitszeit war wiederum vormittags von etwa $^1/_2$10—$^1/_2$12 Uhr. Fünf alkoholfreie Normaltage (N.-Tage) standen fünf Alkoholtagen (A.-Tagen) als Vergleichstage gegenüber. Alkoholgabe: 10 ccm Alkohol + 10 ccm Himbeersaft + 50 ccm Wasser.

Die 13 zehnjährigen Mädchen besuchten eine 4., 8 vierzehnjährige Mädchen eine 8. und 6 dreizehnjährige Mädchen eine 7. Volksschulklasse. Die beiden letzten Gruppen haben wir zu einer Gruppe vereinigt. Die Vorversuchsergebnisse wurden bereits unter dem Titel „Vergleichende Untersuchung über einfache Arbeitsleistungen bei Schulkindern" veröffentlicht.[2]

Auch hier haben wir, wie bei den Knaben, mit etwa der doppelten Zahl von Versuchspersonen (Vp.) begonnen und nur die körperlich kräftigeren Mädchen die ganze Versuchsreihe hindurch behalten. Es ist deshalb anzunehmen, daß die Alkoholwirkung auf die schwächeren Mädchen noch stärker gewesen wäre. Bezüglich der inneren Versuchsbedingungen muß bemerkt werden, daß die Mädchen mit unvergleichlich größerem Ernst und Eifer an die Arbeit gingen, als das früher bei den Knaben der Fall war. Deshalb werden wir auch bei der Auswertung der Leistungen lange nicht mit den Schwierigkeiten zu kämpfen haben, welche uns früher die starken Leistungsschwankungen der Knaben verursachten.

[1] Psychologische Arbeiten Bd. 9/2, S. 294 ff.
[2] Diese Zeitschrift 29. Bd. 1928.

Die Hauptversuche.

Allgemeine Alkoholwirkung.

Sie war im allgemeinen die gleiche wie bei den Knaben, besonders was die Schwatzhaftigkeit anlangt, der nur durch strenge Worte Einhalt geboten werden konnte. Alle Vp. bekommen Kopfweh, manche werden schwindlig, stützen den Kopf bei der Arbeit, rechnen leise mit, gähnen, sind gleich beleidigt, unverträglich und streitsüchtig; führen spitze Reden, sind erhitzt, atmen hörbar, stehen auf, fühlen sich „damisch". In der Pause versuchen alle (10jährige) auf einen Einfall der Le hin, in der halbtiefen Kniebeuge oder auch rückwärts spazieren zu gehen. Das wiederholt sich dann regelmäßig in den Pausen. Die Mädchen verhalten sich so unter Alkoholeinfluß wesentlich harmloser als die Knaben, bei denen in der Hauptsache die Lust an roher Kraftäußerung verbunden mit Zerstörungssinn überwiegt.

10jährige Vp.

Um die Alkoholwirkung darzustellen, werden wir an den N.-Tagen und an den A.-Tagen die Leistungen des 1. und 2. Hauptversuches zu den entsprechenden Vorversuchstagesleistungen in Beziehung bringen. Es ist dabei freilich damit zu rechnen (wie wir das früher bereits ausgeführt haben), daß hohe oder tiefe Vorversuchswerte dieses Verhältnis beeinflussen können, doch dürften sich diese Fehler bei Zusammenfassung mehrerer V.-Tage einigermaßen ausgleichen.[1]

Fe

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	110,2	111,7	123,2	120,3	155,2	176,0
3	100	97,3	101,6	100,0	103,7	94,6	96,8
5	100	93,3	84,9	97,0	95,2	117,0	121,9
7	100	114,0	113,1	101,2	98,6	86,4	96,9
9	100	110,5	107,2	106,8	104,5	98,6	110,0
D	100	105,0	103,7	105,6	104,4	110,4	120,3
2	100	100,0	86,5	102,6	116,5	100,0	113,2
4	100	113,3	112,8	107,4	117,4	93,4	94,3
6	100	89,1	89,5	100,0	107,2	113,8	116,4
8	100	101,1	87,0	101,6	103,9	98,2	92,3
10	100	97,5	91,1	91,7	101,7	93,9	83,7
D	100	100,6	93,4	100,6	109,3	99,8	100,0

Bei Fe ergibt sich für das Rechnen in den H.-V. der N.-Tage ein drei- bzw. viermaliges Ansteigen der Leistung, an den A.-Tagen nur ein zwei- bzw. einmaliges Ansteigen. Die Leistungseinbuße nach Alkoholgenuß stellt sich demnach auf 4,4% bzw. 10,3%. Im Lesen finden wir an den N.-Tagen im 1. H.-V. viermal eine Zunahme der Leistung, im 2. H.-V. dreimal; an den

[1] Vgl. Psychol. Arbeiten Bd. IX. 2 S. 305.

A.-Tagen dagegen sogar vier- bis fünfmal. Hier zeigt sich eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß für den 2. H.-V. von 4,9%, im 1. H.-V. bleibt eine Schädigung von 5% bestehen. Dieses auffallende Ergebnis ist zurückzuführen auf 2 hohe Werte des H.-V. der A.-Tage, die vollkommen aus der Reihe fallen. In der Geschicklichkeitsarbeit ergibt sich bei ungleichförmigen Verhalten im 1. und 2. H.-V. der N.-Tage und beinahe gleichmäßigem Sinken der Leistung an den A.-Tagen eine Leistungsschwächung nach Alkoholgenuß um 10,6% für den 1. und 20,3% für den 2. H.-V. Auch dieses Ergebnis erweist sich als unverhältnismäßig stark beeinflußt durch 2 Werte der N.-Tage, die infolge ihrer Höhe die wahre Schädigung nicht erkennen lassen. Diesen Mangel, der wiederholt auftaucht, haben wir bereits bei Auswertung der Ergebnisse der Knabenarbeit erkannt, damals aber im Interesse einer möglichst kurzen und einfachen Darstellung auf eine vollständig genaue Darstellung der Alkoholwirkung verzichtet. Gerade aber der vorliegende Fall hat uns zu der Überzeugung gebracht, die Methode der Durchschnittserrechnung aus so verschiedenen Werten möchte eine einseitige Auswertung unseres Materials vermuten lassen. Deshalb werden wir weiter unten in einer von jedermann völlig objektiv anzuerkennenden Methode (Auszählen!) die Alkoholwirkung nochmals überschauen und die Durchschnittserrechnung nur beibehalten, um den Vergleich mit der Knabenarbeit nicht allzusehr zu erschweren.

Fo

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	127,1	118,8	131,4	125,4	110,6	130,0
3	100	102,2	95,1	124,4	114,0	105,0	103,8
5	100	90,8	85,5	112,5	113,4	100,0	108,0
7	100	108,0	105,8	98,3	85,4	82,8	110,6
9	100	107,8	95,4	93,1	89,3	94,6	111,8
D	100	107,2	100,1	111,9	105,5	98,6	112,8
2	100	123,8	122,4	98,8	100,0	110,4	122,5
4	100	103,3	101,6	113,4	102,1	105,9	108,1
6	100	96,1	100,8	107,2	95,2	83,2	77,3
8	100	116,5	102,6	110,0	103,3	111,2	106,4
10	100	86,8	81,5	80,7	88,9	89,4	98,2
D	100	105,3	101,8	102,0	97,9	100,0	102,5

Bei Fo erhalten wir an den N.-Tagen vier- bzw. zweimal eine Zunahme der Rechenleistung, an den A.-Tagen drei- bzw. viermal. Es errechnet sich für den 1. H.-V. eine leichte Schädigung nach Alkoholgenuß (1,9%), für den 2. H.-V. eine noch kleinere Leistungszunahme mit 1,7%. Das Lesen liefert ein je dreimaliges Steigen der Leistung im 1. und 2. H.-V. an N.- und A.-Tagen. Das Ergebnis ist eine schädliche Alkoholwirkung von 9,9% bzw. 7,6% für den 1. bzw. 2. H.-V. Die Geschicklichkeitsleistung

steigt drei- bzw. fünfmal an den N.-Tagen und je dreimal an den A.-Tagen. Die Leistungsschädigung nach Alkoholgenuß beträgt für den 2. H.-V. 10,3%, für den 1. H.-V. stellt sich eine mäßige Verbesserung mit 1,4% heraus.

Fi

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	115,8	110,0	111,5	115,7	101,5	101,0
3	100	83,9	90,1	116,6	117,1	101,9	101,9
5	100	92,0	94,7	88,0	78,7	98,1	115,4
7	100	98,9	95,3	110,0	85,5	88,0	80,3
9	100	87,8	92,3	112,4	109,8	95,3	86,6
D	100	95,7	96,5	107,7	101,3	96,9	97,0
2	100	90,3	82,9	100,0	107,8	98,6	90,9
4	100	68,9	69,6	96,6	108,5	93,1	87,8
6	100	85,6	90,1	94,7	107,9	98,4	102,0
8	100	76,3	83,2	101,6	104,4	105,3	99,3
10	100	79,4	80,2	97,8	85,8	101,0	96,8
D	100	80,1	81,2	98,1	102,9	99,3	95,3

Die Rechenleistungen von Fi zeigen für die N.-Tage mit 2 Ausnahmen in beiden H.-V. fallende Tendenz, für die A.-Tage ohne Ausnahme. Es ergibt sich daraus eine Alkoholschädigung von 15,6% bzw. 15,3% für den 1. bzw. 2. H.-V. Das Lesen bringt an den N.-Tagen viermal im 1. und dreimal im 2. H.-V. ein Steigen der Leistung, an den A.-Tagen nur zweimal im 1., aber viermal im 2. H.-V. Dementsprechend errechnet sich für den 1. H.-V. eine Leistungsverschlechterung von 9,6%, für den 2. H.-V. dagegen eine kleine Leistungszunahme von 1,6%. Die Geschicklichkeitsarbeit weist stärkere Schwankungen auf, so daß sich das zwei- bzw. dreimalige Steigen der Leistung an den N.-Tagen und das zwei- bzw. einmalige Steigen an den A.-Tagen zu einer Förderung von 2,4% bzw. zu einer Schädigung von 1,7% auswächst.

Ke

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	127,1	124,5	115,3	119,6	129,6	117,6
3	100	103,4	92,4	108,9	121,7	105,4	89,8
5	100	98,9	93,4	110,2	105,1	94,1	105,3
7	100	98,1	102,6	102,8	105,3	109,0	111,0
9	100	108,3	102,1	100,0	95,0	117,5	111,2
D	100	107,1	103,0	107,4	109,3	111,1	106,9
2	100	104,0	93,0	117,2	123,5	128,4	126,0
4	100	102,3	105,8	103,7	133,3	101,8	95,9
6	100	92,1	85,6	100,1	114,5	107,3	116,5
8	100	90,8	86,7	98,6	104,0	129,1	139,3
10	100	103,8	89,6	98,0	113,2	111,4	116,8
D	100	98,6	92,1	103,5	117,7	115,6	118,9

Ke zeigt ein je dreimaliges Ansteigen seiner Rechenleistung an N.-Tagen im 1. und 2. H.-V., an den A.-Tagen im 1. ein dreimaliges, im 2. H.-V. ein nur einmaliges Steigen. Daraus ergibt sich eine Schädigung von 8,5 % bzw. 10,9%. Im Lesen weisen die H.-V. der N.-Tage viermal ein Steigen auf, an den A.-Tagen dagegen im 1. H.-V. dreimal, im 2. H.-V. aber fünfmal. Deshalb ergibt sich auch nur für den 1. H.-V. eine Leistungsschädigung von 3,9%, für den 2. H.-V. aber eine Leistungsverbesserung von 8,4%. Die Geschicklichkeitsarbeit bringt mit häufigerem Steigen der Werte an A.-Tagen als an N.-Tagen eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß um 4,5% bzw. 12%.

Dem ziemlich gleichmäßigen Fallen der Rechenwerte bei Ki an N.- und A.-Tagen im 1. und 2. H.-V. entspricht die geringe Schädigung unter Alkoholeinfluß von 0,6% bzw. 2,1%. Die Lesewerte steigen drei- bzw. zweimal an den N.-Tagen, an den A.-Tagen vier- bzw. zweimal. Die Alkoholschädigung beträgt 0,3 % und 6,7 %. Das beständige Steigen der Geschicklichkeitswerte besonders im 2. H. der N.-Tage, dem ein ebenso be-

Ki

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	99,0	98,9	111,3	108,8	98,7	108,0
3	100	101,5	103,4	98,5	98,4	108,0	118,3
5	100	104,2	113,5	120,6	117,0	92,9	107,2
7	100	84,9	83,1	94,3	94,7	104,3	121,5
9	100	90,6	88,2	104,7	98,2	107,8	103,5
D	100	96,0	97,4	105,9	103,4	102,3	111,7
2	100	111,8	104,8	118,0	82,5	100,0	107,8
4	100	89,1	93,8	105,8	104,5	96,3	88,8
6	100	104,2	96,8	102,9	95,4	104,8	90,4
8	100	97,9	100,0	97,0	92,5	95,2	95,3
10	100	73,9	81,1	104,1	108,5	94,8	98,0
D	100	95,4	95,3	105,6	96,7	98,2	96,0

ständiges Sinken dieser Werte an den A.-Tagen und hier wiederum besonders im 2. H.-V. entspricht, verursacht einen schädlichen Alkoholeinfluß von 4,1% bzw. 15,7%.

Die aus der Reihe fallenden Werte des 6. Tages verursachen beim Rechnen der Le als Ergebnis der Gegenüberstellung von N.- und A.-Tagen eine kleine Leistungsverbesserung (0,4 % bzw. 1,9 %) nach Alkoholgenuß. Das Lesen hat trotz ziemlich gleichmäßigen Steigens und Fallens der Leistungen an N.- und A.-Tagen eine Leistungsverschlechterung als ungünstige Alkoholwirkung zu verzeichnen mit 5,6 % und 3,4 %. Die Geschicklichkeitsarbeit wurde durch Alkohol ungünstig beeinflußt, wenn das auch im Steigen oder Fallen der Werte (je dreimal an den N.-Tagen der H.-V.; drei- bzw. zweimal an den A.-Tagen der H.-V.) nur undeutlich zum Ausdruck gelangt.

Le

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	110,3	115,6	111,4	96,4	116,3	110,1
3	100	105,8	89,2	125,8	123,3	121,4	131,5
5	100	100,0	84,5	100,0	103,9	97,0	100,0
7	100	103,8	88,4	98,0	92,3	103,8	116,8
9	100	104,5	94,2	103,3	103,3	88,2	84,2
D	100	104,9	94,4	107,7	103,6	105,3	108,5
2	100	101,7	85,3	105,8	105,8	103,4	97,1
4	100	100,0	86,0	110,7	105,8	92,7	94,4
6	100	122,6	121,3	100,6	100,5	105,4	119,6
8	100	100,0	100,0	101,4	99,1	95,0	107,5
10	100	102,4	89,2	92,1	89,7	107,4	87,2
D	100	105,3	96,3	102,1	100,2	100,8	101,1

Bei Ne steigen die Rechenwerte je viermal in den H.-V. der N.-Tage, dagegen nur zwei- bzw. dreimal an den A.-Tagen. Daraus entspringt eine Alkoholschädigung von 15,8 % bzw. 20,5 %. Das Lesen bringt eine mäßige Leistungsförderung nach Alkoholgenuß von 0,4 % und 3,0 % bei je drei-

Ne

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	150,0	188,9	115,3	124,0	116,5	122,6
3	100	104,2	101,0	97,5	106,5	106,5	104,4
5	100	104,8	110,1	107,6	106,7	96,5	89,9
7	100	111,3	108,3	100,8	96,7	99,1	92,3
9	100	91,8	96,6	100,0	97,9	105,7	96,1
D	100	112,4	121,0	104,2	106,3	104,9	101,1
2	100	106,5	113,0	127,5	120,4	123,6	137,0
4	100	96,1	103,1	97,8	110,1	96,2	96,1
6	100	102,2	102,8	107,4	123,9	106,7	100,0
8	100	81,7	93,8	92,7	98,0	97,2	89,2
10	100	96,4	89,6	97,5	93,9	100,0	95,5
D	100	96,6	100,5	104,6	109,3	104,8	103,6

maligem Steigen der Leistung in den H.-V. der N.-Tage und zwei- bzw. dreimaligem Steigen in den H.-V. der A.-Tage. Auch die Geschicklichkeitsarbeit bringt eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß, wenigstens im 2. H.-V. (2,5 %, im 1. H.-V. 0,1 %). Dieses Ergebnis ist hervorgerufen durch die unverhältnismäßig hohen Werte des 2. Tages, die auf besonders niedriger Vorversuchsleistung basieren.

Bei Ob sind die Werte des 1. Tages beim Rechnen durch starke Übungswirkung beeinflußt, sonst wäre eine schwächere Alkoholschädigung zu erwarten als 7,1 % und 16,9 %. Die Werte beim Lesen steigen je zweimal an den N.-Tagen, dagegen drei- bzw. viermal an den A.-Tagen, demnach er-

Ob

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	156,2	174,0	114,8	114,8	91,0	109,0
3	100	106,7	102,4	100,0	102,6	98,8	93,9
5	100	97,8	9 ,7	98,4	100,0	98,2	94,1
7	100	109,0	124,4	91,5	100,0	96,6	92,6
9	100	97,2	90,8	100,8	95,3	93,5	94,4
D	100	113,4	117,0	101,1	102,6	93,6	96,8
2	100	107,5	107,5	112,8	115,0	77,1	117,8
4	100	94,5	111,0	100,5	101,2	87,4	101,1
6	100	104,3	86,2	104,3	105,3	108,7	106,5
8	100	122,7	104,9	99,1	106,7	94,0	98,0
10	100	102,7	90,7	93,0	98,3	88,8	91,3
D	100	106,3	100,1	101,9	105,3	91,2	102,9

gibt sich eine kleine Zunahme der Leistung nach Alkoholgenuß von 0,8 % und 2,7 %. Die Werte bei der Geschicklichkeitsarbeit fallen mit 1 Ausnahme regelmäßig an den N.-Tagen, weisen dagegen an den A.-Tagen 4 Ausnahmen auf. Unter diesen Umständen erscheint eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß um 6,1 % für den 2. H.-V. verständlich, während im 1. H.-V. der Schädigungseinfluß überwiegt (2,4 %).

Ro

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	109,7	108,8	113,5	101,2	109,4	112,0
3	100	97,0	97,3	103,4	103,1	93,1	90,9
5	100	104,5	103,3	97,8	94,3	91,1	99,0
7	100	108,7	101,4	102,8	104,2	104,7	100,0
9	100	103,3	96,3	103,6	101,3	104,2	98,5
D	100	104,6	101,4	104,2	100,8	100,5	100,1
2	100	110,2	116,7	104,3	97,3	108,7	121,3
4	100	94,8	95,3	100,5	95,9	103,5	100,0
6	100	101,4	99,6	108,5	107,2	122,3	115,5
8	100	104,3	95,4	96,9	98,3	94,2	91,0
10	100	102,7	95,5	92,9	94,3	99,0	91,9
D	100	100,7	100,5	100,6	98,6	105,5	103,9

Bei Ro steigen die Werte im Rechnen an den N.-Tagen vier- bzw. dreimal, an den A.-Tagen vier- bzw. einmal. Daraus resultiert eine mäßige Alkoholschädigung von 3,9 % bzw. 0,9 %. Im Lesen wird trotz häufigen Steigens der Leistung an N.-Tagen und Fallens an A.-Tagen keine höhere Leistungsverschlechterung erreicht als 3,6 % und 2,2 %. Die Geschicklichkeitsarbeit wird durch Alkoholeinfluß begünstigt. Die Leistungszunahme beträgt 5,0 % und 3,8 %. Doch basieren die hohen Werte des 6. Tages auf tiefer Vorversuchsleistung, so daß bei normaler Vorversuchsarbeit die Leistungsförderung verschwinden müßte.

Ri

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	126,7	130,0	106,2	117,7	135,7	167,8
3	100	107,8	91,2	106,7	118,0	119,8	118,0
5	100	111,1	88,0	108,4	109,3	113,7	131,6
7	100	101,8	98,2	102,2	100,9	89,0	79,3
9	100	98,1	94,8	105,3	108,4	94,7	75,8
D	100	109,1	100,4	105,8	110,9	110,6	114,5
2	100	110,1	100,5	108,4	105,8	86,5	96,0
4	100	96,4	104,1	102,3	114,2	102,7	100,0
6	100	95,1	100,0	110,0	112,7	106,2	96,7
8	100	98,7	92,5	96,4	94,7	93,9	77,1
10	100	89,4	92,2	86,6	90,7	98,6	102,7
D	100	97,9	97,9	100,7	103,6	97,6	94,5

Bei Ri haben wir im Rechnen an den N.-Tagen ein viermaliges, an den A.-Tagen nur ein einmaliges Steigen der Werte im 1. H.-V. Darum errechnet sich hier eine Leistungsschädigung nach Alkoholgenuß von 11,2 %. Sie schwächt sich für den 2. H.-V. ab auf 2,5 %. Das Lesen zeigt ausnahmslos eine Zunahme der Werte für beide H.-V. an den N.-Tagen, während an den A.-Tagen nur sechsmal eine solche zu verzeichnen ist, daher eine ungünstige Alkoholwirkung von 5,1 % und 7,3 %. Die hohen Werte des 1. Tages bei der Geschicklichkeitsarbeit, die auf Übungswirkung beruhen, werden ausgeglichen durch die tiefen Werte des 7. und 9. Tages, die auf hohe Vorversuche zurückzuführen sind. Somit erscheint eine ungünstige Alkoholwirkung von 13 % und 20 % gerechtfertigt.

Si

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	145,3	136,3	109,4	138,0	107,5	140,0
3	100	110,7	104,7	98,9	103,3	133,9	117,0
5	100	97,1	99,3	94,8	106,4	98,8	75,5
7	100	102,8	86,6	95,7	98,4	93,2	87,7
9	100	93,7	85,7	96,1	102,6	115,0	107,8
D	100	109,9	102,2	99,0	109,7	109,7	105,6
2	100	110,3	81,6	112,5	80,5	80,6	93,9
4	100	95,5	93,0	105,4	112,5	105,3	109,0
6	100	95,8	102,8	98,4	102,5	112,3	107,2
8	100	95,1	89,0	106,4	115,7	96,4	106,8
10	100	91,5	94,5	94,9	100,5	100,7	100,0
D	100	95,6	90,2	103,5	102,3	99,1	103,3

Die Rechenwerte steigen bei Si an den N.-Tagen drei- bzw. zweimal in den H.-V., aber nur je einmal an den A.-Tagen. Es ergibt sich daher eine schädliche Einwirkung des Alkohols von 14,3 % bzw. 12,3 % für den 1. bzw. 2. H.-V. Im Lesen verursacht das viermalige Fallen im 1. H.-V.

der N.-Tage, dem nur ein zweimaliges im 1. H.-V. der A.-Tage gegenübersteht, eine Leistungsverbesserung nach Alkoholgenuß von 4,5 %. Für den 2. H.-V. ergibt sich eine Schädigung von 7,4 %. Die Geschicklichkeitsarbeit wird ungünstig vom Alkohol beeinflußt, denn trotz je dreimaligen Steigens in den H.-V. sowohl der N.- wie auch der A.-Tage errechnet sich eine Schädigung von 10,6 % bzw. 2,3 %.

Bei Swe bringt das Rechnen 4 bzw. 3 ansteigende Werte an den N.-Tagen, aber nur zwei- bzw. einmal an den A.-Tagen. Der ungünstige Alkoholeinfluß drückt sich in den Zahlen 11 % und 8,8 % aus. Im Lesen steigen mit einer Ausnahme alle Werte an den N.-Tagen, an den A.-Tagen nur fünfmal. Demnach ergibt sich eine Leistungsminderung durch Alkoholgenuß um 14 % bzw. 13,4 %. In den Geschicklichkeitswerten der N.-Tage begegnet uns ein ähnliches Verhalten wie beim Lesen: Die Leistungen steigen

Swe

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	114,1	103,4	137,4	124,7	111,5	107,5
3	100	94,3	88,2	103,2	103,5	121,2	118,7
5	100	111,4	111,1	106,5	119,0	112,0	100,9
7	100	118,3	105,1	97,4	109,8	98,0	112,0
9	100	104,4	98,5	106,2	114,0	90,3	90,2
D	100	108,5	101,3	110,1	114,2	106,6	105,9
2	100	100,8	103,6	116,2	106,9	80,6	101,6
4	100	93,5	96,2	96,6	103,6	102,3	101,4
6	100	105,8	97,0	92,8	107,5	108,5	101,0
8	100	99,2	94,2	96,8	104,0	88,8	90,1
10	100	88,2	71,3	78,0	81,8	77,7	84,1
D	100	97,5	92,5	96,1	100,8	91,6	95,6

im ganzen siebenmal, an den A.-Tagen bloß fünfmal. Das Ergebnis ist eine Leistungsverschlechterung nach Alkoholgenuß um 15 % bzw. 10,3 %.

Wi

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	142,2	124,6	113,5	105,8	106,3	135,5
3	100	97,9	92,5	95,9	96,3	99,2	100,0
5	100	102,4	91,7	101,8	96,4	113,6	105,5
7	100	100,9	101,4	100,0	103,8	105,5	112,3
9	100	104,8	96,3	102,4	104,8	108,2	100,8
D	100	109,6	101,3	102,7	101,4	106,6	110,8
2	100	105,3	106,3	105,3	109,0	126,9	120,4
4	100	100,0	93,8	100,8	107,7	105,8	114,8
6	100	94,4	100,5	101,4	105,4	113,7	102,4
8	100	95,9	98,8	103,3	106,7	115,9	115,3
10	100	98,0	98,8	96,4	109,8	105,4	96,1
D	100	98,7	99,6	101,4	107,7	113,5	109,8

Bei unserer letzten Vp., Wi, findet sich eine Zunahme der Rechenleistung an den N.-Tagen vier- bzw. zweimal, an den A.-Tagen ein- bzw. zweimal. Wir erhalten so eine Schädigung von 10,9 % und 1,7 %. Im Lesen zeigt sich ein beständiges Steigen der Werte mehr an A.- wie an N.-Tagen, und deshalb tritt auch eine Leistungsverbesserung für den 2. H.-V. der A.-Tage mit 6,3 % ein, während beim 1. H.-V. eine kleine Schädigung verbleibt (1,3 %). Die Geschicklichkeitsarbeit bringt mit je einer Ausnahme für N.- wie A.-Tage eine Steigerung der Werte und im 1. H.-V. der A.-Tage einen Förderungseinfluß des Alkohols mit 6,9 %, im 2. H.-V. der A.-Tage aber eine Verminderung der Leistung um 1 %.

In Tafel I haben wir die Alkoholwirkung übersichtlich zusammengestellt.

Tafel I. Prozentuale Leistungsunterschiede zwischen N. (+) und A. Tagen (—) in %.

No	Name	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	Fe	— 4,4	—10,3	— 5,0	+ 4,9	—10,6	—20,3
2	Fo	— 1,9	+ 1,7	— 9,9	— 7,6	+ 1,4	—10,3
3	Fi	—15,6	—15,3	— 9,6	+ 1,6	+ 2,4	— 1,7
4	Ke	— 8,5	—10,9	— 3,9	+ 8,4	+ 4,5	+12,0
5	Ki	— 0,6	— 2,1	— 0,3	— 6,7	— 4,1	—15,7
6	Le	+ 0,4	+ 1,9	— 5,6	— 3,4	— 4,5	— 7,4
7	Ne	—15,8	—20,5	+ 0,4	+ 3,0	— 0,1	+ 2,5
8	Ob	— 7,1	—16,9	+ 0,8	+ 2,7	— 2,4	+ 6,1
9	Ro	— 3,9	— 0,9	— 3,6	— 2,2	+ 5,0	+ 3,8
10	Ri	—11,2	— 2,5	— 5,1	— 7,3	—13,0	—20,0
11	Si	—14,3	—12,3	+ 4,5	— 7,4	—10,6	— 2,3
12	Swe	—11,0	— 8,8	—14,0	—13,4	—15,0	—10,3
13	Wi	—10,9	— 1,7	— 1,3	+ 6,3	+ 6,9	— 1,0
mittl. Schädigung		8,0	7,6	4,0	1,6	3,0	5,0

Die Rechenleistung wird im 1. H.-V. nur einmal ganz unerheblich durch Alkoholgenuß gefördert (Le + 0,4 %), sonst stets und meist beträchtlich herabgesetzt. Das entspricht ganz unseren Erfahrungen bei den gleichaltrigen Knaben, nur bewegt sich die Herabminderung in etwas weiteren Grenzen, nämlich zwischen 0,6 % und 15,8 % (Knaben 2,0 % und 14,7 %). Im 2. H.-V. erscheinen zwei unbedeutende Leistungsverbesserungen nach Alkoholgenuß (Fo 1,7 % und Le 1,9 %), während sich die Schädigungsgrenzen gegenüber dem 1. H.-V. noch erweitern, jedoch mit 0,9 % und 20,5 % noch immer hinter denjenigen der gleichaltrigen Knaben zurückbleiben (0,7 % bzw. 23,0 %). Auch bei diesen haben wir zwei allerdings jetzt recht auffallend große Leistungsverbesserungen: 2,3 % und 8,7 %. Wir führten diese Erscheinung damals auf zufällige Störungen zurück, mit viel mehr Berechtigung noch können wir das heute tun, da auch die Ausschläge kaum nennenswert sind. Für das Lesen zeigen sich insgesamt im 1. H.-V. 3 Leistungszunahmen nach Alkoholgenuß (Ne 0,4 %, Ob 0,8 %, Si 4,5 %) gegenüber nur einer bei den Knaben (Ra 1,2 %). Die Schädigungen beginnen mit 0,3 % und erreichen 14 %. Sie bleiben damit

hinter denjenigen der Knabenleistungen zurück (1,8 % bzw. 18,4 %). Im 2. H.-V. häufen sich die Verbesserungen der Leistungen nach Alkohol. Das müßte ein Nachlassen der Alkoholwirkung beweisen. Tatsächlich bewegen sich die Schädigungen nur mehr bis zu etwa 7 % mit einer Ausnahme (Swe 13,4 %). Bei den Knaben konnten wir seinerzeit das Gegenteil feststellen: Die Schädigungen erhöhten sich bis zu 30,3 %, verdoppelten sich also beinahe. Es scheint demnach, als ob die Mädchen den Alkoholeinfluß leichter überwänden als die Knaben. Bei den Schädigungswerten der Geschicklichkeitsarbeit ist für uns beachtenswert, daß fünfmal im 1. H.-V. und viermal im 2. H.-V. eine Leistungssteigerung auftaucht, die jedoch nur in einem Falle beträchtlich ist (Ke 12 %). Das erinnert an das Verhalten sowohl der älteren wie der jüngeren Knaben, daß nämlich der Alkohol die Willensauslösung erleichtert. Die Schädigungen schwanken im 1. H.-V. zwischen 0,1 % und 15 %, im 2. H.-V. zwischen 1 % und 20,3 %, scheinen sich demnach teilweise vergrößert zu haben. Bei den Knaben waren die entsprechenden Werte 5,6 % und 24,5 % bzw. 0 % und 34,8 %, liegen also für beide H.-V. wesentlich über den Schädigungswerten bei den Mädchen. Die Betrachtung der mittleren Schädigung lehrt uns, daß am stärksten das Rechnen, weniger die Geschicklichkeitsarbeit und schließlich am wenigsten das Lesen geschädigt wurde. Bei den Knaben war die Beeinflussung umgekehrt, denn am stärksten in Mitleidenschaft gezogen fanden wir die Lesearbeit (11,6 % bzw. 12,4 %) und Geschicklichkeitsprüfung (10,9 % bzw. 13,7 %), am wenigsten das Rechnen (4,7 % bzw. 6,7 %). Der Grund für diesen Unterschied liegt darin, daß immer die Arbeit am stärksten herabgesetzt wird, die den größten Übungsfortschritt aufweist. Schon eine kleine Schädigung nimmt hier bedeutende Auswirkungen an.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Übergang von der Grundschule zur Mittelschule.

Ein Tätigkeitsbericht.

Von W. Sander.

In einem Erlaß vom 12. März 1924 hat der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung den Übergang der Grundschüler zur mittleren und höheren Schule geregelt. Der Erlaß brachte eine Neuordnung, die dem Gedanken Rechnung tragen sollte, der in Artikel 146 der Reichsverfassung ausgesprochen ist: Das mittlere und höhere Schulwesen baut sich auf der für alle gemeinsamen Grundschule auf. Grundschule und weiterführende Schulen sollen also in einem organischen Zusammenhange miteinander stehen. Daraus ergibt sich, daß die mittlere oder höhere Schule nicht allein über die Aufnahme der Kinder bestimmen darf, sondern daß die Grundschule an der Gestaltung des Überganges und an der Entscheidung über die Aufnahme beteiligt wird. „Die Aufnahme muß in geregeltem Zusammenwirken der Grundschule mit der

mittleren und höheren Schule geschehen." Wie dieses Zusammenwirken zu gestalten ist, darüber gibt der Erlaß nur Richtlinien, keine ins Einzelne gehende Vorschriften. Von der recht beachtenswerten Anregung des Erlasses, durch voraufgegangene Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der Grundschule und denen der weiterführenden, aufnehmenden Schule einen prüfungslosen Übergang zu ermöglichen, machen nur wenige Schulen Gebrauch. Die meisten haben sich für den Regelfall des Erlasses, die Aufnahmeprüfung, entschieden. Auch die nachfolgenden Zeilen sind eine Darstellung einer Form der Aufnahmeprüfung; sie geben einen Bericht über das Zusammenwirken von Grundschule und Mittelschule, wie es an den Schulen in Norderney seit Jahren geübt wird. Das Verfahren, das sich hier in jeder Beziehung vollauf bewährt hat, dürfte immerhin einige nicht allgemein übliche Momente enthalten. Es ist aufgebaut auf dem Grundsatz einer Auslese der Begabten, und zwar aller Begabten des 4. Grundschuljahres.

Zur Rechtfertigung dieses Grundsatzes der Auslese seien ein paar Vorbemerkungen gestattet, die sich auf zwei Punkte erstrecken sollen: a) Auf den Bildungsweg der Kinder sollen die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse des Elternhauses ohne hemmenden Einfluß sein. Daher erfolgt die Auslese ohne Rücksicht auf diese Verhältnisse. Hier zeigt sich bereits eine wesentliche Abweichung von der sonst zumeist üblichen Form: Es werden nicht Anmeldungen zur Mittelschule entgegengenommen und dann die Angemeldeten auf ihre Leistungsfähigkeit und Eignung für eine weiterführende Schule geprüft; vielmehr wird der umgekehrte Weg eingeschlagen: zunächst erfolgt die Auslese der Begabten aus allen Schülern des 4. Grundschuljahres. Danach werden die Eltern der ausgelesenen Kinder über das Ergebnis verständigt und zur Anmeldung aufgefordert. Das geschieht durch folgende Mitteilung: „Ihr Sohn (Tochter) ..... (Name) erscheint auf Grund der erfolgten Auslese geeignet für den erfolgreichen Besuch einer mittleren oder höheren Schule. Wir empfehlen Ihnen, ihr Kind für die hiesige Mittelschule anzumelden." (Eine höhere Schule ist nicht am Ort.) Dabei ist zu bemerken, daß die hiesige Mittelschule Schulgeld erhebt, und daß die Lernmittel bekanntlich nicht billig sind. Dennoch braucht wirtschaftliches Unvermögen der Eltern kein Hindernis zu sein für den Eintritt eines Kindes in die Mittelschule. Denn die Zahl unserer Freistellen ist nicht auf einen bestimmten Prozentsatz beschränkt, sondern richtet sich nach dem Bedürfnis, d. h. nach der Zahl der für die Aufnahme vorhandenen Begabten aus bedürftigen Verhältnissen, und die Hilfsbücherei der Mittelschule ist umfangreich genug, um an diese Kinder Lernmittel leihweise abzugeben. Trotz dieser Freiheit betrug die Zahl der Freistellen jahrelang nicht mehr als 12 bis 15 Prozent. Die wirtschaftliche Not hat sie im laufenden Jahre allerdings erheblich anschwellen lassen. Recht schmerzlich würde es sein, wenn diese Bewegungsfreiheit in der Gewährung von Freistellen rücksichtslosen Maßnahmen zur Behebung der allgemeinen Finanznot zum Opfer fiele.

b) Die Auslese erfolgt nach der Höhe der Begabung. Das mag bedenklich erscheinen, und es soll ohne weiteres zugegeben werden, daß eine Auswahl nach der Begabungsrichtung gerechter und psychologisch richtiger wäre, das „unbegabte" Kind und seine Schule (die Volksschule) der allgemeinen Ächtung enthöbe und dem Leben besser diente. Aber unsere heutigen Schulen sind trotz der

verschiedenen inneren Ausgestaltung doch in erster Linie Begabtenschulen und nicht Begabungsschulen, und danach muß sich einstweilen noch die Auslese ihrer Anwärter richten. Die Schule der Zukunft, hoffen wir, wird nach Gliederung und Bildungsprogramm mehr dem ganzen Sein und Werden ihrer Zöglinge gerecht werden und den Bedürfnissen des flutenden Lebens besser entsprechen. — Völlig unbeachtet bleibt indessen bei der Auslese die Begabungsrichtung nicht. Für ihre Berücksichtigung ist vor allem das Lehrergutachten maßgebend.

Ich wende mich nunmehr dem Ausleseverfahren selbst zu. Vorbereitet wird diese Auslese durch eine auf sie hinzielende Beobachtung der Schüler des 4. Grundschuljahres. Diese Beobachtung richtet sich nicht so sehr auf die Schulleistungen der Kinder, die ja in einer einfachen Leistungsprüfung schnell und ziemlich sicher erfaßt werden können, als vielmehr auf ihre Leistungsfähigkeit, ihre geistige Regsamkeit, ihr Verhalten beim Arbeiten, ihre Ermüdbarkeit, besondere Neigungen und Sonderbegabungen, Stärke und Richtung ihres Wollens usw. Auf Grund dieser Beobachtungen erstatten die beteiligten Grundschullehrer ihr Gutachten für die Frage des Übergangs. Das eigentliche Ausleseverfahren stützt sich alsdann auf drei Grundlagen für die Beurteilung: das Lehrerurteil, die Prüfung der Schulleistungen und die Begabungsprüfung.

A. Das Lehrerurteil. Norderney hat eine Volksschule mit 13 Klassen und eine vollausgestaltete Mittelschule mit 6 Klassen. Die 4 Grundschuljahrgänge der Volksschule haben sämtlich Doppelklassen. Jede dieser Klassen hat durchschnittlich etwa 45 Schüler. Am Ende des 4. Schuljahres stellen die beiden Klassenleiter dieses Jahrgangs im Einvernehmen mit den andern im vierten Jahrgang unterrichtenden Lehrkräften für jede Klasse zwei Rangreihen ihrer Schüler auf, eine für Knaben und eine für Mädchen. Leitender Gesichtspunkt für diese Aufstellung ist die Eignung für eine über das Ziel der Volksschule hinausgehende Schule. Maßgebend für die Einordnung der Schüler ist der Grad ihrer Eignung, wobei nicht die Schulleistungen allein, sondern die gesamte geistige Persönlichkeit des Kindes erfaßt werden soll. Die Aufstellung kann bei den einzelnen Namen in Stichworten mit kurzen, kennzeichnenden Hinweisen versehen werden. Von jeder Rangreihe wird das letzte Drittel ausgeschieden, weil es für eine weiterführende Schule auf keinen Fall in Frage kommt. Nur die besseren zwei Drittel nehmen an dem weiteren Ausleseverfahren teil, das letzte Drittel nicht. Daß dabei nicht rein zahlenmäßig verfahren werden darf, versteht sich von selbst; der Trennungsstrich wird nicht schematisch unter die zwei errechneten Drittel gesetzt, sondern verschiebt sich bei Gleichwertigkeit benachbarter Nummern vom zweiten zum dritten Drittel entsprechend nach unten. Obwohl die Klassen gemischte Klassen sind, wird bei Aufstellung dieser (Schätzungs-) Rangreihe doch eine Trennung nach Geschlechtern vorgenommen, weil die Beurteilung der Mädchen auch schon in diesem Alter eine andere Einstellung erfordert als die der Knaben. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Gewinnung der Reihe mit einem Gefühl größerer Sicherheit erfolgt, wenn es sich bei der Einordnung nur um Knaben oder nur um Mädchen handelt.

B. Die Prüfung der Schulleistungen. Die weitere Auslese teilt die Kinder in zwei Prüfungsabteilungen; die eine umfaßt die Knaben, die andere die Mädchen. Eine Sonderung nach den Klassen, denen sie bisher angehörten,

findet also nicht mehr statt. Das ist wichtig, weil die Prüfung mehr ein absolutes Urteil über die Leistungsfähigkeit ermöglichen soll. Die Prüfung der Schulleistungen umfaßt die in dem Ministerialerlaß von 1924 genannten Fächer: Deutsch, Rechnen, Heimatkunde und Zeichnen, und zwar erfolgt sie schriftlich in Deutsch (freie Niederschrift und Diktat), Rechnen, Zeichnen, mündlich in Heimatkunde, Rechnen, Deutsch. Die schriftlichen Arbeiten werden nicht in Noten mit „sehr gut", „gut", „genügend" usw. gewertet, sondern in jedem Fache nach ihrem Werte in eine Rangreihe gebracht. Im Zeichnen ist allerdings die Bewertung in Noten (1 bis 5) leichter und ausreichend. Ein Schüler N. kann dabei also z. B. erhalten: im Deutschen die Rangnummer 7, in Rechnen die Rangnummer 11, im Zeichnen die Note 4. Die Gewinnung einer Rangordnung in der kurzen mündlichen Prüfung ist natürlich nicht möglich. Dort erfolgt daher die Bewertung der Leistungen in Noten mit 2 (gut), 3 (genügend), 4 (mangelhaft); die Noten 1 (sehr gut) und 5 (ungenügend) kommen nur ausnahmsweise zur Verwendung. Die Ergebnisse der gesamten Prüfung der Schulleistungen werden wieder zu einer Durchschnittsreihe verarbeitet, der Prüfungs-Rangordnung der Schulleistungen.

C. Die Begabungsprüfung. Für die Begabungsprüfung verwenden wir in der Regel die im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin herausgegebenen Testhefte von Bobertag und Hylla. Die völlige Andersartigkeit der in der Begabungsprüfung gestellten Aufgaben gegenüber den üblichen Schulaufgaben nehmen die Kinder mit großer Wichtigkeit und heller Freude auf, so daß wir schon deshalb nicht gern diese Prüfung entbehren möchten. Über Begabungsprüfungen und ihre Form Grundsätzliches zu sagen, ist nicht Sache dieses Berichtes. Ich kann nur aussprechen, daß sie sich als Teil der Übergangsprüfung hier vollauf bewährt haben, und kann im übrigen darauf hinweisen, daß eine reiche, wertvolle Literatur der psychologischen Prüfungsmethoden ja zu Gebote steht. Bobertag und Hylla haben selber über die von ihnen vorgeschlagene Begabungsprüfung und ihre Testhefte sich in einer im Verlage von Beltz, Langensalza, erschienenen Begleitschrift ausführlich geäußert, die — zugleich als Anleitung — aufs beste empfohlen werden kann. Daß ohne gründliche Erfahrung und Sachkenntnis eine experimentelle Prüfung nicht vorgenommen werden soll, versteht sich von selbst.

Die 6 Testreihen sind nicht alle von gleicher Schwierigkeit, und zwar treten die erste und die vierte Reihe als die schwierigeren hervor. Beide erzielten hier nur etwa $33^1/_3$ % richtiger Lösungen im Durchschnitt, während die durchschnittliche Zahl richtiger Lösungen bei den andern Testreihen 50—70 % der Aufgaben ausmachte. Durch diese Feststellung wird der Symptomwert der einzelnen Reihen für die Begabung nicht berührt. Sie überrascht aber, weil gerade bei den beiden „schwierigen" Testreihen es sich um Aufgaben handelt, die nicht selten auch im Unterricht vorkommen, also immerhin „schulmäßig" sind. (Test 1 enthält eingekleidete Rechenaufgaben, sogenanntes „Denkrechnen"; Test 4 verlangt, daß zu einem angegebenen Wort das Gegenteil oder das sinnverwandte Wort angegeben wird.) Während die Prüflinge bei den Testreihen 2, 3, 5 und 6 flott und sicher zu Werke gehen, stehen viele den Reihen 1 und 4 ziemlich hilflos gegenüber.

Die Ergebnisse der Begabungsprüfung finden gleichfalls in einer Rangreihe ihren Ausdruck. Bei Aufstellung dieser wie auch der früheren Rangordnungen stößt man nicht selten auf gleiche Wertzahlen. Man kann dann zwar diese mit der gleichen Durchschnittszahl der auf sie entfallenden Rangplätze versehen. Sehr brauchbar ist indessen das hier geübte Verfahren, nach dem bei gleichen Punktzahlen das Alter entscheidet, und zwar in der Weise, daß von Prüflingen mit gleichen Leistungen der jüngere vor dem älteren eingereiht wird, weil angenommen werden darf, daß höhere Begabung ihn zur gleichen Leistung befähigt hat. Es ist zwar eine wesentlich feinere Mitbewertung des Alters möglich; die angegebene ist aber für den vorliegenden Zweck ausreichend und sehr einfach.

D. Abschluß der Auslese. Es bleibt nun noch übrig, die in A, B und C gewonnenen Rangreihen zusammenzustellen und zur Errechnung der abschließenden Rangordnung zu verwerten. Das ist in der nachfolgenden Übersicht geschehen. Die Summenspalte wird gewonnen durch Addition der Rangplätze, die ein Schüler in den einzelnen Reihen erhalten hat. Auf die niedrigste Nummer der Summenspalte fällt der erste Rangplatz der Schlußreihe usw. Ein Vergleich der verschiedenen Reihen untereinander, vor allem mit der Schlußreihe, liefert manche Überraschung. Nur ein Schüler hat in allen Reihen den gleichen Platz, das ist Schüler Nr. 3 (B. Hans), der überall den ersten Platz behauptet. Übereinstimmung der endgültigen Rangnummer besteht: mit Reihe A in 3 Fällen, mit Reihe B in 3 Fällen, mit Reihe C in 6 Fällen. Alle übrigen zeigen mehr oder minder starke Abweichung. Nicht nur Liebhaberwert haben weitere rechnerische Auswertungen der Ergebnisse, z. B. die Ermittlung der Mittelwerte, der mittleren Abweichungen in den Einzelleistungen, der Korrelation der verschiedenen Rangordnungen untereinander und mit der endgültigen Reihe. Gewiß ist solche rechnerische Auswertung zeitraubend; sie liefert aber wertvolle Maßstäbe für die Zuverlässigkeit und Brauchbarkeit der einzelnen Verfahren, indem sie das eine am andern prüft. Es seien hier noch einige Korrelationswerte mitgeteilt, die zur Tafel der Ergebnisse berechnet sind nach der Formel von Spearman-Krueger:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \Sigma (x-y)^2}{n\,(^2-1)}$$

mit dem wahrscheinlichen Fehler:

$$w\,F(\rho) = 0{,}706\,\frac{1-\rho^2}{\sqrt{n}}$$

Korrelation zwischen:

Lehrerurteil und Begabungsprüfung:	$\rho = 0{,}808$;	$w\,F(\rho) = 0{,}141$
Schulleistungen und Begabungsprüfung:	$\rho = 0{,}746$;	$w\,F(\rho) = 0{,}181$
Lehrerurteil und Schulleistungsprüfung:	$\rho = 0{,}913$;	$w\,F(\rho) = 0{,}068$

Die nachfolgende Übersicht enthält nur die Schluß-Aufstellung aus der Prüfung der Knaben (Ostern 1930), die als Beispiel für den vorliegenden Bericht genügen möge.

Von der abschließenden Rangordnung wird die obere Hälfte, d. h. etwa $33^1/_3$ % der gesamten Schülerzahl des 4. Grundschuljahrs, für die Mittelschule geeignet erklärt. Nur in wenigen Fällen sehen die Eltern der ausgelesenen Kinder von einer

Anmeldung zur Mittelschule ab. Sehr selten ist der Fall, daß Eltern, deren Kinder nicht zu den „Auserwählten" gehören, dennoch den Wunsch haben, daß ihr Kind aufgenommen werde. Steht das Kind nicht allzuweit am Ende der Reihe,

Abschluß der Auslese.

Lfd. Nr.	Name	Alter Jahr, Mon.	Rangreihen: A Lehrerurteil	B Schulleistungen	C Begabungsprüfung	Summe A+B+C	Abschließende Rangordnung D
1	A., Ernst	11, 4	16	15	17	48	17
2	B., Johann	9, 10	25	16	19	60	20
3	B., Hans	9, 8	1	1	1	3	1
4	C., Tade	9, 11	19	25	14	58	19
5	E., Johann	9, 9	7	4	7	18	5
6	F., Sergey	10, 6	11	10	6	27	9
7	Fr., Hermann	10, 1	24	21	21	66	21
8	Fu., Hermann	9, 11	30	29	24	83	29
9	G., Erich	10, 2	15	18	13	46	15
10	H., Harm	10, 1	23	23	27	73	25
11	H., Jann	10, 0	8	7	3	18	6
12	H., Theophile	10, 9	4	9	5	18	7
13	H., Eduard	10, 3	18	20	28	66	22
14	J., Johann	10, 1	12	11	20	43	13
15	J., Gerhard	11, 4	22	24	23	69	23
16	J., Alfred	10, 1	14	14	10	38	12
17	J., Friedrich	10, 4	9	8	16	33	10
18	J., Heinrich	10, 1	5	6	4	15	3
19	M., Alfred	9, 10	2	2	12	16	4
20	N., Jakob	11, 1	28	26	30	84	30
21	O., Hans	10, 9	21	28	29	78	27
22	R., Emil	10, 4	27	22	26	75	26
23	R., Willi	11, 0	20	17	11	48	16
24	Sch., Johann	10, 8	29	27	25	81	28
25	Sch., Hermann	10, 2	10	19	8	37	11
26	Sch., Herbert	10, 6	17	13	22	52	18
27	S., Karl-August	10, 2	6	5	9	20	8
28	St., Karl-Werner	10, 0	3	3	2	8	2
29	W., Hans	10, 7	26	30	15	71	24
30	W., Theodor	10, 2	13	12	18	43	14

so kann dem Wunsche stattgegeben werden. Ich habe aber in 10 Jahren mit insgesamt 5 Fällen dieser Art keinen erlebt, wo das Kind sich bewährt hätte. Sie haben alle — in der Regel schon nach einem Jahre oder früher — nach der Volksschule zurückversetzt werden müssen. Als letzte Sicherung des hier dargelegten Ausleseverfahrens findet vor den Sommerferien eine Konferenz statt, in der festgestellt wird, welche der aufgenommenen Kinder der Arbeit in der Mittelschule nicht gewachsen sind. Es ist indessen nur selten nötig, eins der ausgelesenen Kinder nach der Volksschule zurückzuschicken. Viel Arbeit steckt offenbar in dem geschilderten Verfahren; aber dieser Arbeit gegenüber steht doch auch der ungeheure Gewinn, daß die Auslese auf einen hohen Zuverlässigkeitswert gebracht wird. Jedes Kind soll die Schulbildung erhalten, die seinen seelischen Kräften angemessen ist.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Jugendamt und Schule.

In der Frankfurter Sitzung der Hauptstelle für Jugendwohlfahrt im Deutschen Lehrerverein wurden folgende Leitsätze beschlossen:

1. Schule und Jugendamt als Einrichtungen des Staates leisten ihre Arbeit unter dem gleichen Gesichtspunkt der Erziehung der Jugend zur körperlichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.

2. Eine unvoreingenommene Würdigung der Arbeitsbedingungen und der Leistungen der Schule auf dem Gebiet der Jugenderziehung darf nicht übersehen, daß die Schule alle ihre Zöglinge mindestens während einer achtjährigen Schulpflicht einer planmäßigen Bildungsabsicht unterstellt, die sich auf reiche Erfahrungen und Erkenntnisse pädagogisch vor- und durchgebildeter Erziehergeschlechter stützt, und daß die Schule jahrhundertelang allein die Aufgabe einer öffentlichen Wohlfahrtseinrichtung erfüllt hat.

3. Ein erhöhtes Verantwortungsgefühl der Gesellschaft ihrem jugendlichen Nachwuchs gegenüber und die schweren sozialen und wirtschaftlichen Nöte der Gegenwart, die den Bestand der Familie erschüttern und ihre erziehlichen Funktionen stark herabgemindert haben, zwangen den neuen Volksstaat zur Bildung besonderer Organe für die Jugendhilfe, wie sie die Jugendwohlfahrtsbehörden darstellen, die als selbständige Organisationsformen zur Mitarbeit am Werke der Jugenderziehung neben der Schule berufen sind.

4. Die gemeinsame Aufgabe beider öffentlicher Einrichtungen und die vielfachen Wechselbeziehungen zwischen ihnen fordern mit Notwendigkeit, daß sie sich gemeinsam um die Gewinnung und Durchführung einheitlicher pädagogischer Grundsätze bemühen, die sowohl in der praktischen Arbeit an der Jugend wie in der organisatorischen Form der Behörden ihren Ausdruck finden.

5. Damit der Erfolg der gemeinsam betriebenen Erziehungsarbeit besser gewährleistet wird, ist von der Schule immer mehr die Entwicklung zu einer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft von Lehrern, Eltern und Kindern zu verlangen und von der Lehrerschaft und von den Jugendwohlfahrtsbehörden eine erhöhte Bereitwilligkeit zur Zusammenarbeit zu fordern.

6. Neben der Sorge um das leiblich-geistige Wohl der dem Lehrer anvertrauten schulpflichtigen Jugend, die ihm am nächsten steht, käme als besondere Leistung in Betracht:

a) Mitwirkung bei der Aufsicht der Pflegekinder;
b) Übernahme vormundschaftlicher Angelegenheiten;
c) Arbeit an hilfsbedürftigen Minderjährigen;
d) Mitwirkung bei der Schutzaufsicht und Fürsorgeerziehung;
e) Mitwirkung bei der Durchführung des Jugendgerichtsgesetzes (Schöffe);
f) Mitwirkung bei der Vernehmung von Kindern und Jugendlichen durch Polizei und Gericht;
g) Mitwirkung bei der Beaufsichtigung der Arbeit von Kindern und jugendlichen Arbeitern;
h) Mitwirkung bei der Erholungsfürsorge;
i) Beratung Jugendlicher bei der Berufswahl, in sexuellen Dingen und in literarischen Fragen;

k) Mitwirkung bei der Wohlfahrt der vorschulpflichtigen und schulentlassenen Jugend. (Kindergärten, Horte, Heime, Jugendpflege, Jugendwandern, Laienspiel, Jugendherberge, Sport, Singschulen.)

7. Der Einfluß der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Berufserfahrung ist bei den Jugendämtern dadurch zu sichern, daß

a) bei der Leitung der Jugendämter staatlich geprüfte Pädagogen beteiligt und die den Jugendämtern unterstellten Erziehungsstätten von solchen Personen geleitet werden, die eine dem Einzelzwecke entsprechende tiefgegründete Vorbildung nachweisen können,

b) die Jugendämter und die mit diesen in Verbindung stehenden Erziehungsstellen zu pädagogischen Einrichtungen werden, die sich nicht auf Unterstützungsmaßnahmen für Notfälle beschränken, sondern Antriebsstellen für erziehlich bedeutsame Dauereinrichtungen werden.

8. Sämtliche Fürsorgemaßnahmen sind frei von parteipolitischen, weltanschaulichen und konfessionellen Bindungen und nur im Hinblick auf die Zwecke der Volksgemeinschaft durchzuführen.

9. Bei der Aus- und Weiterbildung der Volksschullehrer ist größeres Gewicht auf die soziale Seite ihrer Berufspflicht und auf die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern zu legen.

10. Für das gedeihliche Zusammenwirken von Jugendamt und Schule ist zu fordern:

a) Vertretung der Schulbehörde und der Lehrerschaft in den entsprechenden Stellen der Jugendwohlfahrtsbehörden sowie umgekehrt: Vertretung dieser in den entsprechenden Stellen der Schulverwaltung und Festlegung einer solchen organischen Verbindung durch das RJWG.

b) Das Jugendamt hat die besondere Verpflichtung, allen Anträgen und Anregungen der Schule auf dem Gebiete der Jugendwohlfahrt nachzugehen, sie in engster Mitarbeit mit der Schule zu verwirklichen zu suchen und in Auswirkung dieser Verpflichtung der Schule alle von Jugendwohlfahrtsbehörden angeordneten Maßnahmen, soweit sie die Schülerschaft betreffen oder von allgemein erziehlicher Bedeutung sind, zu melden.

c) Schaffung von Gelegenheiten zu persönlicher Fühlungnahme zwischen Jugendämtern und der Schule.

d) Die Schule hat ihrerseits die bezeichneten Stellen der Jugendwohlfahrtsbehörden durch Anzeigen, Auskünfte und Beratung zu unterstützen.

*

Wohlfahrtskurse am Pädagogischen Institut der Universität Göttingen.

Die Wohlfahrtskurse wollen Studenten aller Fakultäten, die später als Jugend- und Strafrichter, Leiter von Straf- und Erziehungsanstalten, Sozialärzte, Sozialpfarrer, Fürsorger usw. in der sozialen Arbeit tätig sein wollen, eine Sonderausbildung geben.

Jeder Wohlfahrtskursus dauert vier Semester und wird mit einer Prüfnng abgeschlossen. Um die Abschlußprüfung bestehen zu können, wird von den Bewerbern außerdem eine mindestens halbjährige Tätigkeit in der offenen und geschlossenen Fürsorge verlangt, die in den akademischen Ferien stattfinden kann.

Es ist beantragt worden, dem Wohlfahrtskurs die gleichen Rechte wie den staatlich anerkannten Wohlfahrtsschulen zu erteilen. Die staatliche Anerkennung als Wohlfahrtspfleger soll nach bestandener Prüfung im allgemeinen aber nur den Teilnehmern gegeben werden, die ein Staats- oder Universitätsexamen abgelegt und sich in einem weiteren praktischen Halbjahr bewährt haben. Die Leitung des Wohlfahrtskurses haben Prof. Bondy und Prof. Nohl. Der erste Kurs beginnt im Sommersemester 1931.

*

Auslese für die höhere Schule.

Der Gesamtvorstand des Deutschen Philologenverbandes hat folgende Leitsätze angenommen:

1. Die Grundschule nimmt entsprechend ihrem Lehrplan und ihrem Lehrziel im allgemeinen auf die Anforderungen der höheren Schule keine Rücksicht. Die Arbeit der Grundschule bietet daher keine ausreichende Möglichkeit, die für die höhere Schule geeigneten Schüler zu erkennen.

2. Das erste Mittel für die Sichtung auf eine Eignung für die höhere Schule ist die Aufnahmeprüfung. An die Schüler, die erst nach der 5. Volksschulklasse in die unterste Klasse der höheren Schule übertreten wollen, sind ihrem längeren Bildungsgang entsprechende Anforderungen zu stellen.

3. Auch die Aufnahmeprüfung gibt noch keine Gewähr für die dauernde Bewährung auf der höheren Schule. Schüler, die sich im Laufe des ersten Schuljahres als ungeeignet für die höhere Schule erweisen, sind in die Volksschule zurückzuschicken.

4. Wenn ein Schüler auf der Unterstufe das zweitemal sitzen bleibt, dann muß er im Regelfalle entlassen werden.

5. Wenn ein Schüler in derselben Klasse zweimal sitzen bleibt, muß er entlassen werden.

6. Die Leistungen eines Schülers reichen für die Versetzung nach Prima nur dann aus, wenn er neben mindestens voll genügenden Leistungen in den übrigen wissenschaftlichen Fächern in mindestens einem wissenschaftlichen Fach seine Fähigkeit zu einer nachhaltigen und konzentrierten Geistesarbeit erwiesen hat.

Sind diese Bedingungen nicht erfüllt, so ist eine Möglichkeit zur Versetzung nur gegeben, wenn in einer Fachgruppe durch gute Leistungen eine Sonderbegabung nachgewiesen wird.

* *

Schrifttum.

K. F. Sturm, Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Osterwieck 1930. Zickfeldt. 115 S. 3.80 RM.

Der als pädagogischer Schriftsteller schon hervorgetretene Dresdener Oberschulrat (Allgemeine Erziehungswissenschaft 1927) stellt in seinem neuen Buche den geschichtlichen Ursprung und Verlauf sowie den heutigen Stand der reformerischen Bewegung dar, um sodann auf Grund dieser historischen Feststellung den Sinngehalt der Bewegung zu deuten und die Prognose in bezug auf ihre Zukunftsträchtigkeit zu stellen. Dementsprechend teilt sich die Arbeit auf in die drei Abschnitte „Ursprung — Verlauf — Sinn und Ertrag“ der pädagogischen Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit.

Die Darstellung berührt wohltuend durch die vorsichtig abwägende, das Gute

der alten Pädagogik ehrende und doch dem fruchtbaren Neuen aufgeschlossene Einstellung des Verfassers; sie hält sich sowohl von blindwütiger Verdammung der „alten Schule" wie von kritikloser Anbetung mancher mit viel Wortwesen einherschreitenden modernen Strömungen gleichweit entfernt. Nur zwei Proben: „Sogar manches, was das Kind und der Jugendliche zunächst nicht wollen, darf und muß ihnen zugemutet werden. Der Mensch muß in früher Jugend schon lernen, nicht lediglich seinen Neigungen zu folgen, sondern sich auch pflichtgemäß mit Aufgaben zu beschäftigen. Einzig die harte Auseinandersetzung mit dem, wozu keine Neigung drängt, läßt den Willen erstarken (S. 93)." — „Die Praxis wird vor allem auch für die Schule die Notwendigkeit erkennen, Freiheit und Einordnung, Zucht und Erleuchtung zu verbinden, unablässiges Mühen um die innere Entfaltung und Gestaltung des Subjekts zu paaren mit dem festen Streben nach Unterwerfung des Einzelgeistes unter die objektiven Forderungen (S. 102)."

Ob Sturm über den Kampf um Herbart referiert oder das Gesicht der alten Schule zeichnet, ob er über Persönlichkeitspädagogik, Arbeitsschule, die entschiedene Schulreform oder die Montessoripädagogik spricht oder ob er den Grundsinn und bleibenden Ertrag der reformerischen Strömungen erörtert und ihre Grenzen aufweist: überall ist er sachlich und maßvoll.

Zur Literatur über Kap. I, 2: „Bahnbrecher und Propheten" erlaube ich mir auf mein Buch „Deutsche Philosophen des 19. Jahrhunderts als Pädagogen" (Berlin 1928) hinzuweisen und zwar auf Kap. IX: Die pädagogischen Gedanken Friedr. Nietzsches und Kap. X: Jul. Langbehn und Paul de Lagarde als Kultur- und Bildungskritiker. — In der weiten Fassung des Erziehungsbegriffes — Erziehung ist alles, was im Verein mit der Anlage das Werk der seelischen Gestalt herbeiführt (S. 91) — stimme ich mit dem Verfasser nicht ganz überein.

Im Rahmen dieser Zeitschrift interessiert besonders Sturms Stellung zum Arbeitsschulproblem. Wenn er das wahre Wesen der Arbeitsschule dahin bestimmt, daß sie eine Schule sei gemäß dem Grundsatze der Spontaneität, der Freiheit, die ihr höchstes Ziel im Werterlebnis findet (S. 77), so wird ihm kein Freund eines geläuterten Arbeitsschulbegriffes die Zustimmung versagen.

Gütersloh. Paul Schneider.

Joh. Neumann, Einführung in die Psychotherapie für Pfarrer. Gütersloh. 1930. Verlag C. Bertelsmann. 350 Seiten. Preis geb. 14 RM.

Ganz ohne Zweifel klafft in der Vorbildung des evangelischen Geistlichen heute noch eine große Lücke, insofern die Psychologie allzusehr vernachlässigt wird. Und es ist verdienstlich, daß der Herausgeber dieses Buches sich anschickt, diese Lücke schließen zu helfen. Er plant eine ganze Buchreihe, die die Charaktererkenntnis als solche, dann auch die Charakterführung sowie ihren Zusammenhang mit der Religion behandeln soll, und er legt hier den ersten Band vor, der sich zunächst eine Einführung in die Psychotherapie für Pfarrer als Aufgabe gesetzt hat.

In einem ersten (theoretischen) Teil wird die psychotherapeutische Methode und die Bedeutung der Psychotherapie für die Theologie prinzipiell dargelegt. In einem zweiten (praktischen) Teil wird die Art der psychotherapeutischen Methode in der Praxis der Seelsorge im einzelnen nachgewiesen, z. B. bezüglich der Fragen: Schuld und Sühne, Sexualität und Charakter, Arbeit an Jugendlichen, Gefangenenseelsorge.

Die Probleme treten klar heraus. An einer Reihe von „Fällen" wird das Wesen der Charakteranalyse deutlich gemacht. Dabei ist das Buch fesselnd und allgemeinverständlich geschrieben. Und immer wieder wird der Pfarrer erfaßt: Das geht dich an!

Die Bedeutung der Psychanalyse Freuds innerhalb der Psychologie ist aber bedeutend überschätzt (vgl. S. 4: sie sei die kopernikanische Tat für die Psychologie); ebenso die Bedeutung der Individualpsychologie Adlers für die Theologie (vgl. S. 71: ohne sie werde jede Seelsorge unvollkommen bleiben). Die Psychotherapie im Sinne Adlers ist durchaus nicht die einzige Psychologie, die für den Pfarrer in Betracht kommt. Wir bedauern, daß dieser Eindruck immer wieder im Buch erweckt wird, und wir hoffen, daß die nächsten Bände den psycho-experimentellen Methoden gerechter werden. Ob es ratsam war, eine „Einführung" durch Einzelabhandlungen vieler Autoren zu bringen, wie es hier geschieht, muß bezweifelt werden, zumal die Einstellung der hier zu Wort kommenden Ärzte und Pfarrer durchaus nicht so einheitlich ist, wie man nach dem Vorwort erwarten durfte.

Henningsleben. Georg Luntowski.

Wilhelm Böhle, Die Körperform als Spiegel der Seele. Leipzig und Berlin 1929. Verlag B. G. Teubner. VI und 229 Seiten. Preis geheftet 12.40 RM.

Das Buch will in kritischer Auseinandersetzung mit anderen physiognomischen Lehren ein System der Physiognomik geben. Als Grundlage gibt Böhle eine populär gehaltene

Darstellung des körperlichen und seelischen Konstitutionsaufbaues, die den modernen Anschauungen auf medizinischem und physiologischem Gebiet gerecht zu werden versucht. Ausgehend von der Hypothese, daß in den Proportionen des Schädels und Gesichts die gesamten Körperverhältnisse zum Ausdruck kommen, beschränkt sich Verfasser auf die Zuordnungen von psychischen Eigenschaften zu Merkmalen der Hirn- und Gesichtsschädelform, wobei er im Einzelnen den Nachweis schuldig bleibt und vieles konstruiert. Dagegen sind die Beschreibungen der Gesamtcharaktere anschaulich und psychologisch teilweise gut gesehen. In der Einteilung der Konstitutionstypen folgt Verfasser Kretschmer, indem er vom pyknischen, athletisch-muskulären und asthenischen Habitus ausgeht, dem er in Anlehnung an ältere Charakterlehren den Gemüts-, Bewegungs- und Empfindungstypus zuordnet. Sowohl durch schematische Zeichnungen als durch fotografisches Bildmaterial werden die Typen gut illustriert. Wenn Verfasser auch die Frage der Mischtypen eingehend erörtert und in den Ausführungen über harmonischen und disharmonischen Charakter den Reaktionen auf Umweltseinflüsse einige Bedeutung zuschreibt, so bleibt er doch hinsichtlich des Zusammenwirkens der Charaktereigenschaften zu stark an das Anlagemäßige gebunden. Ein Schlußkapitel behandelt die Beziehungen zwischen Konstitution, Rasse und Volkscharakter, wobei Böhle sich der Rassenlehre Günthers anschließt.

Jena. A. Argelander.

Gustav Ichheiser, Kritik des Erfolges. (Forschungen zur Völkerpsychologie und Soziologie herausgegeben von R. Thurnwald Bd. IX) Leipzig 1930. Verlag C. L. Hirschfeld. VI und 65 Seiten. Preis 3.60 RM.

An der erfolgssoziologischen Gesamtkonstellation, die eine Erhöhung der sozialen Lage des Individuums bewirkt, sind außer den objektiven Umweltsverhältnissen zwei verschiedene Komponenten der Persönlichkeit beteiligt, die Leistungstüchtigkeit und die Erfolgstüchtigkeit. Unter Leistungstüchtigkeit versteht Ichheiser alle diejenigen Eigenschaften und Verhaltensweisen, die für die jedem Beruf spezifische Leistungsaufgabe, seinen offiziellen Tätigkeitsbereich bedeutsam sind, einschließlich allgemeiner Charaktereigenschaften, wie Energie, Sorgfalt, Fleiß usw., von deren Vorhandensein das quantitative und qualitative Leistungsergebnis ebenfalls abhängig ist. Dagegen umfaßt der Begriff der Erfolgstüchtigkeit die Eigenschaften, die nicht die Leistung als solche erhöhen, sondern, mit den Mitteln der Reklame oder der Beeinflussung der erfolgsentscheidenden Instanzen, nur eine Besserleistung vortäuschen, indem sie auf Durchsetzung der Leistung und des Leistenden abzielen. Sie sind infolgedessen illegitime Mittel und treten verschleiert auf. Der Grundgedanke des Machiavellismus, die Antinomie zwischen dem normgebundenen und dem erfolgsgerichteten Verhalten wirkt sich im Leben des Einzelnen in der Weise aus, daß „derjenige, der allen (in einer bestimmten sozialen Schicht) jeweils geltenden Verhaltungsnormen gerecht werden möchte, allen denjenigen gegenüber im Nachteil ist, die die Erfüllung der Normforderungen auf jenes Minimum reduzieren, das ohne Gefährdung durch den Eingriff einer wie immer auch gearteten sozialen „Strafe" erreichbar ist." In diesem Zusammenhang geht Verfasser auch auf die Konflikte ein, die dem Jugendlichen in der Pubertät aus dieser Erkenntnis erwachsen und die mit seiner Anpassung an die faktische soziale Erfolgssituation abschließen. Sozialpädagogisch ergibt sich daraus die Forderung, daß die Erziehung das Individuum nicht nur in seiner Rolle als „Handelnder" zu bilden habe, sondern auch als „Zuschauer", damit es die Täuschungsmechanismen erkennen kann, denen es bei der Beurteilung der Mitmenschen unterworfen ist. Denn da der Handelnde in seinem ethisch-sozialen Verhalten gebunden ist an den täuschungbefangenen Zuschauer, wird das Niveau der bewertenden Einstellung des Individuums in seiner Rolle als Zuschauer auch über das Niveau des Handelnden zu entscheiden haben.

Jena. A. Argelander.

W. Hofstätter und U. Peters, Sachwörterbuch der Deutschkunde. In 2 Bdn. 1. Band 604 Seiten. Leipzig 1930. B. G. Teubner. Geb. 31 M.

In der deutschen Geschichte gingen die betont nationalen Wendungen des Erziehungsgedankens fast immer Hand in Hand mit politischen Notzeiten; so in der Aufbauzeit nach dem dreißigjährigen Krieg, in der Epoche der Freiheitskämpfe und — in den schwebenden weltgeschichtlichen Augenblick herein wirkend — in der Gefahren- und Katastrophenzeit der Einkreisung Deutschlands, des Weltkriegs und seiner Friedensschlüsse. Die Aufgaben der nationalen Erziehung sind immer auch zeitgebunden und zeitbedingt; in den älteren Bewegungen sollte auch das pädagogische Mittel zunächst dazu helfen, den Deutschen zu einem kräftigen Einheits- und Volksbewußtsein zu wecken über dem Stammesgefühl, dem territorialstaatlichen Horizont und den Befangenheiten in konfessionellen Engen. Das Ergebnis der Erziehungsarbeit der älteren Epochen war ein bewußter volks- und staatsbürgerlicher Wille, der im ganzen 19. Jahrhundert an der

Lösung der deutschen Frage gearbeitet hat, mit den Hemmungen im Innern und mit den politischen Konstellationen der europäischen Welt ringend und schließlich in der Großmachtstellung des Reiches zu Beginn unseres Jahrhunderts triumphierend.

Inmitten des Macht- und Wirtschaftsaufschwungs des Reiches, noch vor dem Weltkrieg, hat eine neue Bewegung für deutsche Erziehung eingesetzt; die politischen und staatsbürgerlichen Ziele waren für sie zunächst nicht vordringlich; ihr Schwerpunkt lag in dem Bestreben, die deutsche Kultur zu dem alle Schulgattungen und damit die Erziehung aller Bevölkerungsklassen verbindenden Inhalt der deutschen Bildung zu erheben. Die Voraussetzung der Bewegung war die bedeutende Blüte der Germanistik, der geschichtlichen, sprachgeschichtlichen, literar- und kunstgeschichtlichen Erforschung des Deutschtums, die erst seit der Romantik nach und nach auf methodisch sicheren Boden gelangte, in raschem Wachstum sich spezialisiert hatte und zu Beginn unseres Jahrhunderts einen der vor 30 Jahren führenden Generation noch unbekannten, ja unwahrscheinlich scheinenden Reichtum von Erkenntnissen und Kulturwerten zusammenfaßte, der es verantwortlich erscheinen ließ, in Bildung umgesetzt zu werden.

Auch ohne nähere Ausführungen wird verständlich, daß diese neue Bewegung für deutsche Bildung durch die Impulse der Kriegserfahrungen und der Kriegszeit nach dem Weltkrieg ungeheuer vertieft, daß ihre Gefolgschaft verbreitert wurde und daß in der deutschen Schulreform seit 1918 sowohl durch Schaffung neuer Typen von Studienschulen wie durch Umgestaltung der Lehrpläne aller Schulen die ersten Auswirkungen in der Praxis der Schulerziehung erreicht wurden. Die „deutsche Bewegung" ist auf dem Marsch — es wird von der Reinheit der Gesinnung aller ihr dienenden Personen, aber auch von ihrem Wissen und Können abhängen, ob sie alle die hochgesteckten Ziele erreicht, die von Anfang an ihr Programm bildeten.

Die Träger der Bewegung lassen kein würdiges Mittel unversucht, um ihre Absichten bekannt zu machen, gegen Mißverständnisse zu schützen, Anhänger zu werben; aber höher als diese jeder kämpfenden Bewegung eignen Arbeiten muß man es ihnen anrechnen, daß sie die Selbsterziehung in den eigenen Reihen mit Ernst und Energie sich angelegen sein lassen und daß sie in einer heute schon großen Literatur die Didaktisierung ihrer Gedanken vorzüglich in die Wege leiten. Das unter dem Patronat der deutschen Akademie eben erscheinende „Sachwörterbuch der Deutschkunde" gehört zu den wirksamsten Lehrmitteln, über die wir heute verfügen. Zwei in der Bewegung für deutsche Bildung seit Jahren führende Männer haben die Herausgabe organisiert, jeder als Methodiker durch eine Anzahl von Spezialarbeiten bekannt, beide durch die Diskussionen, denen ihre Ideale ausgesetzt waren, auch mit den Einwänden, Bedenken, Hemmungen der stärker traditionsgebundenen Schulpädagogik wohl vertraut, aber beide gleich geschickt und entschlossen in der Verteidigung wie im Angriff, und vor allem erfahren im Urteil darüber, was aus der weiten Welt „der Wissenschaft vom Deutschtum" für die Kleinwelt der Erziehung in Kinder- und Schulstube fruchtbar gemacht werden kann. So haben sie auch einen Stab von Mitarbeitern und Fachberatern — wesentlich der jüngeren Generation — ausfindig gemacht und um sich geschart, die wissenschaftlich angesehen und durch ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft für deutsche Bildung in der Zielung ihrer Arbeit einheitlich sind. Im Gegensatz zu manchem anderen Sachwörterbuch, dessen einzelne Artikel als unverbundene Welten nebeneinanderstehen, ist das Sachwörterbuch der Deutschkunde trotz der Aufsplitterung des Stoffes in Einzelartikel aus verschiedenen Federn doch ein Werk aus einem Guß, d. h. aus einem Glauben, einem Geist und (wenn man darin auch nicht nur ein Lob hören sollte) einer Tendenz. Wer selbst Herausgebererfahrungen besitzt, weiß, wie viel Arbeit, Taktik und Hingabe der Leitung nötig ist, um eine solche Einheitlichkeit zu erreichen, wie viel Verdienst ihr zukommt, das eigentlich nur aus dem erschlossen werden kann, was nicht im Buche steht.

Die Würdigung eines Handwörterbuchs ist ein heikles Problem der Kritik. Es scheint mir nicht zweckmäßig, die Hauptartikel zu begleiten, zu ihrer Anlage und ihrem stofflichen Inhalt Stellung zu nehmen, obschon bei dieser Art Besprechung der große Reichtum des Werkes und die einzelne Mitarbeiterindividualität zur Geltung kämen. Ich wäre auch nicht kompetent zu solcher Kritik, denn sie berührt notwendig viele Fachgebiete, auf denen ich lediglich lernend mitfolgen kann, und ließe den Eindruck des Ganzen zerflattern in die monographische Auflösung der Diskussion. Nach den Stichproben an den Abhandlungen, bei denen ich glaube mitreden zu können, darf ich versichern, daß die Bearbeiter die große und entsagungsreiche Mühe nicht gescheut haben, ein ausgedehntes Schrifttum bis zur Reduktion auf den kürzesten Ausdruck zu bearbeiten und so in immer zuverlässiger Weise über den sicheren Stand der jeweiligen Frage vorurteilslos zu orientieren. Die meisten Artikel sind trotzdem nicht unpersönlich, sondern lassen in Gruppierung und Bewertung der Tatsachen, in der stilistischen Fassung oder in eigenen Ausführungen die fundierte Stellungnahme des Verfassers erkennen, sie gehen über zu-

sammenfassende Berichte zu der behandelten Frage hinaus, sind selbst Beiträge zu ihrer Bearbeitung. So darf ich als den angemesseneren Weg der Würdigung eine Charakteristik von Tendenz und Niveau des Ganzen beschreiten, ohne die Befürchtung, die Leistung des einzelnen Beitrags zu unterschätzen.

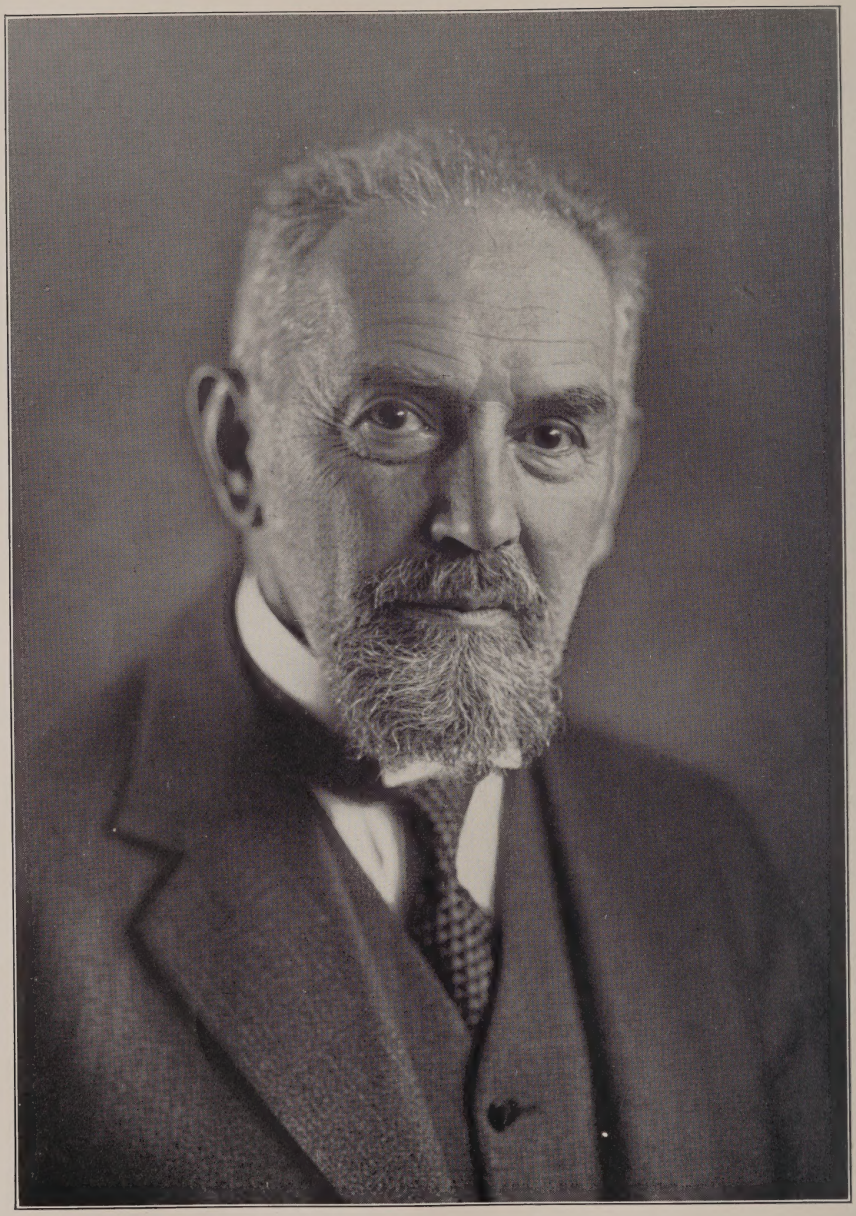
Die beiden Instruktionen: fachliche Zuverlässigkeit und Bezug zum deutschen Bildungsgedanken sind in allen Beiträgen befolgt. Aus den führenden Hauptabhandlungen wie aus den kleineren Beiträgen spricht eine Auffassung der deutschen politischen Geschichte, wie sie durch Namen und Werk der Generation deutscher Historiker von Heigel und Marcks bis Andreas repräsentiert ist, eine Pflege der literaturgeschichtlichen Forschung sowohl als Geistesgeschichte wie als Volkstums- und Stammesgeschichte, eine Behandlung der sog. volkskundlichen Materien, die durch Naumann, v. d. Leyen, Andreas Häusler, Hoops, Kossina und ihre Schulen wissenschaftlich fundiert ist. Ganz besondere Sorgfalt ist den Bezügen der ganzen deutschkundlichen Stoffwelt zu den für die Bildungspflege bedeutsamen zeitgenössischen Strömungen der Philosophie, der Psychologie, der Didaktik gewidmet worden. Wer manches vermißt, soll zunächst nicht an eine Vergeßlichkeit, sondern eine Absichtlichkeit der Anlage denken; das Sachwörterbuch will nicht eine germanistische Enzyklopädie sein, sondern ein Hilfsmittel für die Jugendbildner; wer in kontroversen Fragen einen anderen Standpunkt einnimmt, als das Buch im ganzen oder der fachliche Einzelbeitrag, soll sich fragen, ob seine oder die im Buch vertretene Anschauung die didaktisch ergiebigere ist. Die „Gestaltqualität" des ganzen Buches ist wertmäßig eine hohe. Auch in der sprachlichen Formung sind manche Abhandlungen dem Ideal des Lexikonartikels sehr nahe gekommen, der m. E. tatsächlich eine spezifische literarische Form darstellt, trotz aller aus den ersten Zeiten der Popularisierung und Kodifizierung des „Wissens für alle" nachdauernden Fehler zu werden fähig ist. Die bibliographischen Angaben bieten die Auslese der bleibenden und der heute führenden Werke, die für den weiteren Leser- und Benutzerkreis wesentlich sind, für den Fachspezialisten gewiß nicht erschöpfend erscheinen, aber doch auch ihm unentbehrlich. Ich gestehe ganz offen, daß mir auch die Behandlung der Fachsprache und der wissenschaftlichen Terminologie in der Textgestaltung ein Fortschritt scheint. Unentbehrliche Fremdwörter sind ebenso wenig vermieden, wie überflüssige durch einen meist sehr treffenden deutschen Ausdruck ersetzt bzw. gemeinverständlich umschrieben sind.

Ich bin gewiß, daß nicht nur der „Deutschlehrer" an unseren Studienschulen aller Art sondern daß jeder deutsche Lehrer das Buch mit Nutzen zu Rate zieht, wenn er — auf welcher Altersstufe und in welchem Fach auch immer — Anlaß hat, sich nach Stoffgrundlagen für die Aufgabe umzutun, die schließlich wie die tiefste so auch die gemeinsame aller Erziehungsprofessionisten ist: die natürliche Artung junger deutscher Menschen durch Aufbau- und Nährstoffe zu entwickeln, die aus den Meisterleistungen gleichen Volkstums befruchtend fließen und die nachwachsenden Geschlechter sich als verantwortliche Erben in den Dienst des deutschen Geistes und seiner sichtbaren Heimat, des deutschen Staates einleben zu lehren. Ich glaube weiter aussprechen zu dürfen, daß auch Menschen anderer Berufe und daß selbst Fachgermanisten aus dem bei aller Fülle des Stoffes knappen Buch Belehrung mitnehmen, die ihnen ebenso gediegen sonst nur als Frucht weit ausgedehnterer Lektüre zu pflücken gelänge. Jedenfalls bekenne ich gern, daß ich der Lektüre des ersten Bandes Dank für solche Belehrung in reichem Maße schulde und daß ich das Buch unter meinen Handapparat eingestellt habe in der Gewißheit, in Zweifelsfällen in ihm den weiterführenden Rat zu finden.

Während diese Zeilen in Satz gingen, ist auch der zweite Band des Werkes ausgegeben worden. Habe ich ihn auch noch nicht so vielfältig benutzen können, wie den ersten, so überzeugten mich genommene Stichproben davon, daß er die gleichen Vorzüge der Reichhaltigkeit der Materie, der Klarheit der Darstellung und der grundlegenden Orientierung besitzt wie der erste. Anhangsweise sind auch sinnstörende Druckfehler berichtigt. Wenn das Buch, wie ich wünsche und hoffe, in viele Lehrerhände kommt, namentlich in solche, die „Deutsch" nicht als Fach studiert und zu lehren haben, bin ich gewiß, daß Vorurteile, die noch vor 20 Jahren in Umlauf waren, verschwinden werden, Vorurteile, deren gemeinsamer Kern der Gedanke war, daß sich „das Deutsche in aller Bildung von selber verstehe", weil doch Kinder und Lehrer deutsche Menschen seien und die deutsche Sprache sprechen. Es mag jeder Leser, den diese kurze Anzeige veranlaßt, das Buch sich anzusehen, in einer beliebigen, mit seinem Fach oder Interesse zusammenhängenden Frage den Versuch machen, nachzuschlagen und sich zu überzeugen, wie viel oder wenig er selbst in dieser Frage weiß und wie wenig selbstverständlich ist, was er so dafür anzusehen geneigt ist.

München. Aloys Fischer.

* *



W. Stern

William Sterns Personalismus.

Von Aloys Fischer.

In der Selbstbesinnung der Menschen meiner Generation, die ihre Liebe und Kraft an philosophische Studien gewendet haben, erscheint der Lagenwechsel der Philosophie als die bemerkenswerteste Erfahrung des eigenen Lebens. Vor noch nicht zwei Menschenaltern galt die Beschäftigung mit den Problemen, aus denen die großen Systembildungen der Vergangenheit mit ihrer richtunggebenden Langlebigkeit hervorgewachsen waren, entweder als hoffnungsloses und darum müßiges Spiel des spekulativen Geistes oder als Verschleierung von Fragen, die richtiger gestellt, mit Mitteln und auf Wegen exakter Fachwissenschaft endgültig lösbar zu werden versprachen. Die Philosophie drohte sich aufzulösen in die gelehrte, aber selbst nicht mehr systemschöpferische Beschäftigung mit ihrer Geschichte und in einige, den Rest lösbar gedachter Probleme more empirico verfolgender Fachwissenschaften. Nur wenige Männer haben im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wirklich philosophiert, einige abseits von den Lehrkanzeln unserer Hochschulen, einige in der für sie fast immer unheimlichen Luft akademischen Betriebs.

Vergleicht man diese Lage, die ihr zugehörige Stimmung der damals jungen Generationen, ihre Bedingungen für die Ausbreitung eines aufwühlenden metaphysischen Bedürfnisses mit den augenblicklichen Verhältnissen auch nur des akademischen Philosophiestudiums, so wird man mit den erschütternden Schicksalen, durch die wir hindurchgingen und noch umgeschmiedet werden, versöhnt. Die Tiefen haben sich wieder aufgetan, über die ein Zeitalter, dem der Friede zur Gewohnheit, die technische Meisterung der Lebensnotdurft zum Triumph, die materielle Wohlfahrt zur Gefahr geworden waren, hinweggelächelt hatte, deren Existenz es bestritten hat, wenn auch in seinen stärksten Persönlichkeiten kaum mit unangefochten gutem Gewissen. Kaum einer von denen, die heute sich dem 60. Lebensjahr nähern oder es eben erreicht haben, wie William Stern, dem diese Zeilen im Namen vieler Weggenossen, Freunde, Schüler und Gegner einen Glückwunsch dankbarer Verehrung aussprechen wollen, ist durch die Spanne Zeit, Arbeit und Schicksal zwischen der ersten Berührung mit der Welt der Wissenschaft und seiner Gegenwart hindurchgeschritten, ohne durch Mitarbeit oder Widerstand, durch Auseinandersetzung mit der sich wandelnden Gesamtverfassung des geistigen Lebens mit in die Wendezeit der heutigen Philosophie verstrickt worden zu sein und ohne mehr als einmal vor der Forderung einer besinnlichen und kritischen Überprüfung seiner geistigen Ursprünge, einer Revision der Richtung und Ziele seiner eigenen Arbeit, des Anfangs von

Neuem oder mindestens des Wechsels der Perspektive auf vorher geliebte und betriebene Arbeiten gestanden zu haben. Fruchtbar wird ein Menschenleben erst, wenn es den Forderungen der Zeit, ja des Augenblicks, die Aufgaben entnimmt, zu deren Lösung es sich in die Gemeinschaft größerer Kreise eingliedert oder mindestens, selbst Gemeinschaft wirkend, mit ihrem Ergebnis eingreift.

Im Urteil der öffentlichen Meinung ist William Stern als Psychologe bekannt geworden. Kein Zweifel: seit der Erweckung seines Interesses für die Erforschung des menschlichen Seelenlebens durch Hermann Ebbinghaus hat W. Stern auf psychologischem Gebiet selbst Arbeit auf Arbeit gehäuft und eine große Zahl heute an den verschiedensten Stellen wirkender Schüler herangebildet. Ganze Gebiete der Tatsachenforschung sind vor einem Menschenalter als Neuland von ihm erschlossen oder im Zusammenhang der deutschen Psychologiepflege wenigstens erst zu Beachtung gebracht worden. Ich erinnere nur an die Psychologie der Aussage, der Kindersprache, der Berufe, aus deren Geschichte und besonders dem deutschen Teil derselben Sterns Name nicht wegzudenken ist. Das lange skeptisch betrachtete, heute besonders reich bearbeitete Feld der auf praktische Anwendung im Leben, in Rechtspflege und Strafvollzug, in vorbeugender und heilender Medizin, in Wirtschaft und Erziehung abgestellten „angewandten Psychologie" verdankt dem Begründer und Leiter der einzigen deutschen Zeitschrift dieses Titels eine Fülle glücklicher, und auch dann, wenn die Endgestaltung der Wirkung von der ersten Intention abwich, noch fruchtbarer Arbeiten, Fragestellungen und Einrichtungen. Als ich im Jahre 1910 in einem damals als Spaß angesehenen Aufsatz den praktischen Psychologen als einen neuen Beruf empfahl, als eine Parallele zum praktischen Arzt, Techniker und Erzieher, stützte ich mich in der Hauptsache auf die Richtung der psychologischen Forschung, die damals am entschiedensten und mutigsten W. Stern vertrat. Und wenn heute in der Schulverwaltung, in den Berufsämtern, in der Industrie, in den Prüfstellen großer Unternehmungen wie der Reichsbahn, der Reichswehr, in der Organisation des Warenvertriebs und der Reklame, als Gutachter vor Gerichten usw. der Psychologe in durchaus nicht einförmiger Gestalt tätig sein kann, so haben die Arbeiten aus den von Stern der Reihe nach geleiteten Instituten in Breslau und Hamburg dafür die Voraussetzungen geschaffen. Vor allem in Hamburg hat er (unterstützt von einer weitschauenden Hochschulverwaltung) eine psychologische Forschungsanstalt geschaffen, die nach der Zahl ihrer Räume, Hilfsmittel, Hilfskräfte auch die ältesten und größten Institute auf dem Kontinent erreicht hat, in der differenzierten Mannigfaltigkeit und betriebsamen Fruchtbarkeit der Arbeit den inzwischen tonangebend gewordenen amerikanischen Großeinrichtungen nahekommt. Daß er auch Widerstände auf seinem Weg gefunden hat, wird ihn heute vielleicht mehr freuen als verstimmen, denn die Richtigkeit und Fruchtbarkeit seiner Tendenzen ist durch den Streit um die manchmal bestehende Anfechtbarkeit ihrer Formulierung nur

gefördert worden, ist er selbst gewachsen in der Arbeit der Auseinandersetzung. Denn W. Stern gehört zu den belesensten Kennern der psychologischen Produktion in der Welt, wie seine Forschungen und Schüler auch umgekehrt über die Grenzen Deutschlands hinaus gewirkt haben.

Es ist nicht meine Absicht, W. Sterns Anteil an der Entwicklung der Psychologie ausführlich zu schildern; diese Zeitschrift hätte auch nicht nötig, es zu tun, denn sie ist selbst seit Ernst Meumanns Tod ein lebendiges Zeugnis seiner Verdienste namentlich um die Gebiete psychologischer Forschung, die enge Beziehungen zur Pädagogik haben, und für das von ihm terminologisch abgegrenzte Gebiet der Jugendkunde. Zwei von den großen Phasen der seelischen Entwicklung des Einzelmenschen, die frühe Kindheit und die Reifejahre, haben in vielgelesenen, vielbenutzten und in der Diskussion dauernd gegenwärtigen Werken aus seiner Feder ihre sozusagen klassische Gesamtdarstellung gefunden. Das Schulalter tritt zwar zurück. aber die psychologisch wichtigsten Probleme auch dieser Mittelphase: Erkennung und Auslese der Begabungen und die Psychologisierung der Erziehungswege, hat er dauernd verfolgt und gefördert. Die Leser dieser Zeitschrift werden es vielleicht mehr begrüßen, wenn anläßlich des 60. Geburtstags ihres Herausgebers in kurzem Umriß W. Sterns Philosophie und ihre Stellung in der zeitgenössischen philosophischen Bewegung dargelegt wird: der Standpunkt des kritischen Personalismus.

Aus der Lage der 90er Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es für philosophisch bewegte Herzen nur einen Weg, zur wissenschaftlichen Philosophie zu kommen: die radikale Konsequenz in der Verfolgung einer Fachwissenschaft über die freiwillig respektierten Grenzen hinaus, rückwärts zu ihren Grundlagen und Voraussetzungen, vorwärts zu den von ihr nicht unmittelbar behandelten Teilen des Seins und Gebieten des Geschehens, also die Aufhebung der Abstraktion, auf der die Konsolidierung fachlicher Einzelwissenschaft immer beruht hat. Man kann die Geschichte der Philosophie unseres Jahrhunderts geradezu schreiben unter Benutzung des Leitfadens der Fachwissenschaften, die — teils neben-, teils nacheinander — als Prototypen wissenschaftlicher Geisteshaltung betrachtet und die Kategorie alles Denkens überherrschend für die neuen Systembildungen maßgebend geworden sind. Dann stellt sich die innere Abfolge dar als die Ablösung des am Modell von Physik und Chemie orientierten Naturalismus aller materialistischen, energetistischen und neupositivistischen Varianten durch den Psychologismus, als dessen Überwindung durch den Logismus, Soziologismus und Biologismus, als ihrer aller, an den grundlegenden Tatsachen der geschichtlichen Welt, der Kultur und des Wertes vorbeisehenden Einseitigkeiten, Korrektur aus Impulsen eines erneuerten Historismus, Idealismus und Irrationalismus. Philosophie ist, formal betrachtet, der Versuch, das Ganze der Welt aus letzten Elementen und Gesetzen zu begreifen und in letzter Geltung zu werten.

oder kürzer gesagt, das Ringen um einen Weltbegriff und eine Weltwertung zugleich. Wo sie lebendig ist, treibt sie immer in der Richtung auf einen Zentralbegriff, in dem sich die den Einzelgebieten des Wirklichen zugehörigen Begriffsreihen schneiden, auf einen darin beschlossenen — nicht darauf bezogenen — Zentralwert, der die Substanz aller Werte abgibt.

W. Sterns Spekulation hat als diesen die Einheitlichkeit der Weltbegreifung und der Lebenssinndeutung zugleich ermöglichenden Zentralbegriff den der Person entwickelt und in einer wohl noch unabgeschlossenen Reihe seiner Produktion von den verschiedensten Seiten, unter wechselnden Anknüpfungspunkten, mit immer größerer Kunst der stilistischen Formung dargestellt[1]. Es ist nicht leicht, die Grundgedanken ohne die vielen problemgeschichtlichen und erkenntnistheoretischen Unterbauungen, ohne die Fülle der Anwendungen und Übertragungen auf Einzelgebiete und Einzelfragen, die Stern selbst gibt, ohne kritische Auseinandersetzung mit Einwänden und Präzisierung der Termini für einen beliebigen Leser ohne genaue Kenntnis der Originalarbeiten zu reproduzieren. Andererseits ist vielleicht die vom Urheber des Systems gewählte Form der Darstellung mit oft auf die Spitze gestellter Schärfe und Eigenwilligkeit der Sprache, mit sich verschlingenden und durchkreuzenden Unterabteilungen eine der Ursachen dafür, daß Sterns Philosophie bis jetzt weniger sichtbar und allgemein gewirkt hat als seine psychologischen Arbeiten. So wage ich den Versuch, sein System nachzuverstehen und anderen verständlich zu machen in einer Sprache, die den Schulgebildeten nicht mehr zumutet, als philosophische Gedankengänge immer tun.

Auf die Frage nach dem Wesen aller Wirklichkeit, der Welt — nicht eines Teils wirklicher Gegenstände, des Raums, der materiellen Dinge, des Lebens, der Seele, des Geistes, der Kultur — hat man in der Geschichte der Philosophie geantwortet bald mit einem, bald mit zweien, bald mit mehreren Letztheiten, die eben deshalb, weil sie selbst nicht mehr auf anderes rückführbar, aus anderem ableitbar erscheinen, andererseits alles übrige zusammensetzten, enthielten, mindestens erzeugten, Elemente, Anfänge (ἀρλαί, principia) genannt worden. Als Kernstück aller traditionellen Metaphysik behandelte die Realontologie die Frage nach der Natur der Substanz

[1] Das philosophische Werk ist systematisch entwickelt in „Person und Sache" System des kritischen Personalismus I. Bd. Ableitung und Grundlehre (1. Aufl. 1906), II. Bd. Die menschliche Persönlichkeit (1. Aufl. 1918), III. Bd. Wertphilosophie (1. Aufl. 1924). Die Konzeption seiner Philosophie ist freilich der Inhalt seines ganzen Lebens. Keim- und Vorgedanken blitzen schon in den ersten psychologischen Untersuchungen durch; Ausschnitte und besonders wichtige oder mehrfach mißverstandene Teilprobleme sind abseits vom Hauptwerk monographisch behandelt. So insbesondere seine Auseinandersetzung mit dem mechanistischen und energetistischen Lebensbegriff (Zeitschrift für Philosophie und philos. Kritik Bd. 121/122 1913) und die dem Begriff der Philosophie geltenden „Vorgedanken zur Weltanschauung" (Leipzig 1915). Eine kurze Zusammenfassung bietet ein Vortrag in der Kantgesellschaft Berlin „Grundgedanken der personalistischen Philosophie" (Berlin 1918).

alles Seienden und alles Geschehens mit, an und durch das Seiende. Viele Antworten sind auf diese ontologische Urfrage gegeben worden; monistische, die die Substanz der Welt für einartig halten, für Materie oder in deren letzter Vereinzelung für materielle Atome mit ihren Eigenschaften und Kräften, für Bewußtsein, Seele, Geist, Gott; dualistische, die das Reich der Wirklichkeit auf gleichselbständige, aber einander begrifflich ausschließende Substanzen reduzierten, auf Körper und Geist, Ausdehnung und Bewußtsein, Gott und das Nichts; pluralistische, die so viele Letztheiten setzten, als in der Einzelerfahrung und Einzelforschung nicht mehr zwanglos reduzierbare Gebiete der Gegebenheit vorgefunden wurden: Materie, Leben, Bewußtsein, Gemeinschaft. Ich darf aus der Geschichte der Philosophie als bekannt voraussetzen, in welchen Ausgestaltungen die monistischen Systeme des Materialismus, Spiritualismus, Theismus, die dualistischen und parallelistischen Weltgebäude erdacht und vertreten worden sind. Die Bewegung in der Geschichte ist nicht zum Stillstand gekommen, kein System eines Denkers und keine Religion ist abschließende Erfüllung der Sehnsucht nach dem gültigen Weltbegriff geworden, weil derselbe Weg der Forschung, der sie entstehen ließ, Tatsachen, Erkenntnisse brachte, die errungene Positionen erschütterten und die alte Frage wieder brennend werden ließ; widerspruchslose Einheitlichkeit der Begreifung des Ganzen, von allem und jedem wurde nicht erreicht, und nur in der Widerspruchslosigkeit einer Einheitsauffassung des Ganzen der Welt könnte — wenn ihm dies beschieden sein sollte — der menschliche Geist ruhen. Die neuere philosophische Gedankenbewegung hat insbesondere die beiden vorwissenschaftlichen und tief in die Einzelwissenschaften hinreichenden Aspekte der Wirklichkeit entweder nur verfeinert oder in ihrer einander ausschließenden Gestalt bestehen lassen müssen, die wir als den Grundgegensatz von Geist und Stoff in der Welt, im Menschen, in der Kulturgeschichte, im System der Werte empfinden. Die Wirklichkeit schien zu zerfallen in ein Reich des Geistes und ein solches des Stoffes; alle Versuche, die Eigenheit des Lebens, des Bewußtseins, der Kultur aus der Materie abzuleiten wie umgekehrt die Körperwelt als Schein, als Produkt des Geistes zu betrachten, blieben ebenso unüberzeugend, wie die parallelistische Stellung beider nebeneinander für das Einheitsbedürfnis der Erkenntnis unbefriedigend ist. Die in religiöser und gelehrt-theologischer Gestalt versuchten Wendungen des Problems brachten andere Namen, keine aufhellenden anderen Einsichten. „Resignation" vor dem Absoluten schien die einzige Denkhaltung zu sein, die sich verantworten ließ — freilich zugleich auch die Haltung, die die metaphysische Haltlosigkeit des Menschen einschloß.

Sterns kritischer Personalismus ist der Versuch, den Gegensatz von Geist in Stoff, der unaufhebbar ist, solange man die Begriffe von Geist und Stoff in der bisherigen Entwicklung beibehält und als letzte betrachtet, durch eine andere, psychophysisch neutrale Gegensätzlichkeit zu ersetzen. Aus der Er-

fahrung nimmt er einen Ansatzpunkt für seine Überlegung, die Erfahrung zeigt ihm Wirkliches, das — im landläufigen Sinn — aus Psychischem und Physischem „besteht", als Ganzes aber weder nur Stoff noch nur Geist ist, die Unitas multiplex der Person, zunächst ihr bekanntester Repräsentant: die menschliche Einzelperson. Die menschliche Einzelperson ist reale Einheit, nicht Summe oder Aggregat von Teilen, weil sie für sich bestehend („selbstzwecklich") funktioniert in der Richtung auf ein ihr selbst in ihrer Ganzheit innewohnendes Ziel der eigenen Erhaltung, Entfaltung und Gestaltung, und damit zielstrebige Selbsttätigkeit hat. Verallgemeinert man die von der Erfahrung an der menschlichen Person ableitbaren Merkmale, so läßt sich „Person" definieren als „ein Seiendes, das trotz der Vielheit der Teile eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt." Ihr Gegenbegriff, die Sache wird dann definiert als „Seiendes, das, aus vielen Teilen bestehend, keine reale eigenartige und eigenwertige Einheit bildet und das, in vielen Teilfunktionen funktionierend, keine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt." Im weiteren Sinn ist „Person" also jede zwecktätig sinnvolle Ganzheit, Sache jede zweckfremde, mechanische Summe, unter Blick auf die Erfahrung also: Person ist jedes Pflanzen- und Tierindividuum, jeder Einzelmensch, aber auch jede selbständig sich erhaltende Einzelzelle, jede „Gattung" von Lebewesen, die im Erbgang Selbsterhaltung übt, jedes Volk, das in zusammenhängender Geschichte seine geistige Eigenart, seine politische Selbständigkeit, sich selbst erhält; Sache ist „der Sandhaufe, die Maschine, die einzelne Vorstellungskette, eine von außen her zusammengeführte Menschengruppe". Die Maschine wird von außen her gebaut, erhalten, bedient, vervollkommnet, eine Vorstellungskette wird benutzt von einer Person, um z. B. einen entfallenen Namen zu finden, ein Menschenhaufen, benutzt z. B. von der Person eines Vereinsgründers für seine Zwecke und unter den Mitteln, deren sich seine zielstrebige Eigentätigkeit bemächtigen kann. Der traditionelle Dualismus von Körper und Geist ist logisch unüberwindbar, denn Geist wird eben so definiert, daß er Materialität ausschließt, und Körper so, daß er nichts Geistiges mehr enthält. Der Dualismus von „Person" und „Sache", ebenfalls nicht erfunden, konstruiert, sondern — vorgefunden und zu Ende gedacht — enthält keinerlei Ausschließlichkeit, denn das „für sich", das die Person konstituiert, schließt nicht das für „andere und anderes", das der Sache konstitutiv ist, aus. Als Unitas multiplex kann eine Person selbst wieder Personaleinheiten verschiedener Entwicklungshöhe als Elemente umfassen. Das Weltganze als Sein ist die Allperson Gottes, als Entwicklung und Geschichte der Lebensprozeß seiner Selbstrealisierung. „Die Welt ist nicht ein Gebilde mechanisch getriebener, zwangsweise verknüpfter Elementarbestandteile und Elementarvorgänge körperlicher oder seelischer Art, sondern ein unendlich gegliedertes System von einheitlichen, zielstrebig selbsttätigen Ganzheiten, von Personen; der Mensch

nicht ein Aggregat von Zellen und Bewußtseinsinhalten, nicht eine bloße Nummer in einer alles verschlingenden Gesamtheit und Organisation, sondern — Persönlichkeit, die Werte sind nicht subjektive Bewußtseinsphänomene, sondern objektive Zielpunkte des in der Welt ablaufenden Geschehens."

W. Stern hat an mehr als einer Stelle die Verwandtschaft eines kritischen Personalismus mit der großen Konzeption der Leibnizischen Monadologie betont. Freilich sind die fachwissenschaftlichen Einsichten seither außerordentlich feiner und gewandelter geworden, ist insbesondere Leibniz einer „psychistischen", mindestens nach dem Modell des bewußten Ich geformten Auffassung des letzten Strukturelements der Wirklichkeit, der Monade wesentlich näher geblieben, als es die personalistische Metaphysik tut. Aber die Selbstwesenheit der Person (Selbsttätigkeit und Selbstwertigkeit zugleich), die unaufhörliche Wirksamkeit (Selbsttätigkeit) nach immanenter Kraft, die Besonderheit sind doch, so scheint mir wenigstens, in den Leibnizschen Gedanken der metaphysischen Undurchdringlichkeit, der appétition und Individualität der Monade vorgebildet; die Höhenstufung des personalen Lebensaufbaues oder die Gegenwart der Allperson in jeder Einzelperson wird parallel zu der Rangordnung der Monaden bei Leibniz und zu der (in der ganzen Renaissancephilosophie, besonders bei Nicolaus Kusanus und G. Bruno betonten) Auffassung einer jeden als „Spiegel des Universums" durchgeführt. Angesichts der möglichen Mißverständnisse der Person-Sache-Terminologie kann man sogar fragen, ob die aus der selbständigen Auseinandersetzung mit der neuen Fachwissenschaft hervorgegangenen Systemschöpfung nicht leichter Verbreitung gefunden hätte, wenn — auch hier scheint mir Sterns „Konvergenzprinzip" anwendbar zu sein — die Einkleidung in eine Form erfolgt wäre, die aus der Konvergenz der eigenen Produktion zu der historisch vorzugsweise von Leibniz her bestimmten Lage eingängigere Verständlichkeit gesucht hätte.

Dieser hier sehr knapp wiedergegebene Kern der personalistischen Metaphysik ist im Gesamtwerk durch eine dialektisch aufgebaute Erkenntnistheorie und eine umfassende Wertphilosophie sowohl gestützt wie in den Konsequenzen entfaltet. Wir können nicht daran zweifeln, daß alle möglichen Weltanschauungen sich darstellen als Varianten weniger, aufzählbar weniger Grundformen, Typen des weltanschaulichen und systemschöpferischen Denkens, und es ist gewiß, daß der erzeugende Ursprungspunkt jedes dieser Typen eine der Grundmöglichkeiten der Wertung, der didaktisch verständlichste Ausgangspunkt ihrer Darstellung die ihr besonders zugehörige Erkenntnistheorie ist. Genetisch betrachtet — also unter Einklammerung der Wahrheitsfrage — gehören diese beiden Teile eines philosophischen Systems zur „Psychologie der Weltanschauung", d. h. zu der Verursachung ihrer Entstehung aus der Typik der Urheber und Gläubigen der Systeme.

Erkenntnistheoretisch gewinnt W. Stern den Ansatz zu seinem System durch eine bedeutende und auch ohne Zustimmung zu seiner Metaphysik bedeutsamen Revision der Kategorienlehre. Die Person als Substanz — in der

Metaphysik festgestellt — kann als „Subjekt" und als „Objekt" erfaßt werden, sie ist aber immer (und damit wird der Substanzbegriff selbst neu gefaßt) wirkende Wesenheit. Die Substanz im Sinne eleatisch-platonischer Unveränderlichkeit, Ruhe, Abgeschlossenheit bei sich wesender „Dinge" erscheint als Hypostasierung des logischen Geltungswertes wahrer Urteile; die Substanz, die wir als realen Kern der Welt annehmen dürfen, muß nach dem Gesamtzeugnis der Erfahrung ein Wirkendes sein, überdies ein Wirkendes, das die Richtung seiner Auswirkung variabel gestaltet, auch wenn es die Auswirkungen in die Sicht auf ein Endziel einbezieht. Das „Sein" ist formal, die Substanz, das Seiende ist nur da als Wirkendes; es gibt nur kausierende Substanzen. Täusche ich mich oder hat auch hier der Leibnizsche Gedanke (être capable d'action) die Keimzelle gebildet? Alle Fassungen der traditionellen Grundbegriffe (Substanz, Kausalität, Relation usw.) erfahren von diesem Standpunkt aus neue Beleuchtungen, Umformungen, die schließlich in einer „Teleomechanik" ihre Zusammenfassung finden. Wie die menschliche Person aus Vernunftgründen und Zwecken handelt, so muß das Geschehen in einer personalistisch gedachten Welt eine letzteinheitliche Verursachung aus Zweckursachen haben. Die Weltwirklichkeit ist nicht ruhendes Sein und nicht sinnloses Geschehen, sie ist die Wirklichkeit einer sinnvollen Handlung seiner ununterbrochen allgegenwärtigen Handlung, in der Gott sich wirkt mit und in allen im eingegliederten, als solche auch verbrauchbaren, endlichen und oft zweckuntauglichen Einzelpersonen. Sterns Pantelismus lehnt Hegels Panlogismus ab, der den allein im menschlichen Geist angetroffenen Weg rationaler Erkenntnis durch Thesis, Antithesis und Synthesis zum Gesetz macht, nach dem die Weltwirklichkeit ihre realen Zustände abwandelt und darum sagen kann, daß „alles Wirkliche vernünftig" ist, schließt aber auch den naiven Personalismus aus, der Gott und Welt nach dem Verhältnis von Mensch und Werk denkt, die Wirklichkeit im Ganzen und in allen Einzelheiten schon für zweckmäßig und abgeschlossen zweckmäßig erklärt. Der unabgeschlossene Prozeß der Weltwerdung ist, eben weil unabgeschlossen, nicht frei von Unvernünftigem, Versuchsmäßigem, Dysteleologischem, aber doch als Ganzes, als Lebensgeschichte der Person Gottes zielstrebig, weil die in ihm handelnde Person vernünftig wirkt, d. h. zielstrebig mittels der ihr eingegliederten Personensysteme sich selbst wirkt. Der Optimismus einer Erlösung von Mensch und Welt in der Selbstdarstellung des Göttlichen, das beide umgreift, berührt sich, geschichtlich gesehen, mit der frommen Gläubigkeit, die ohne begriffliche Schärfe, ja ohne das Bedürfnis nach ihr in den als mystisch und unorthodox bezeichneten Strömungen der großen Theologien lebte und lebt, nicht zuletzt, wie mir scheint, in den antispinozistischen Tiefen der jüdischen Theologie der Spätrenaissance, in der Theologie einer unsterblichen Messiashoffnung.

Zur Verdeutlichung dieses Standpunktes darf ich vielleicht eine Einzelheit herausgreifen, weil sie zugleich die innere Verbindung von Erkenntnistheorie, Ontologie und Wertphilosophie illustriert, seine feinsinnige Analyse der „Idee".

Das Gemeinsame an einer Reihe konkreter Wahrnehmungsinhalte, die Gattungsvorstellung, wird, als Gegenstand logischer Operationen, zum Gattungsbegriff geformt; verbindet sich mit ihm der Glaube, daß eine außerhalb des Denkprozesses vorhandene Wirklichkeit ihm korrespondiert, so bezeichnet man diese als Gattungsidee. Mit Streiflichtern auf den mittelalterlichen Universalienstreit wirft nun Stern die Frage auf: Worauf diese Übereinstimmung zwischen den Einzeldingen, d. h. eine Relation zwischen ihnen, beruhe? und antwortet, daß die Ursache der Artgleichheit etwas anderes ist als die einzelnen daran beteiligten Individuen, etwas ihrem Kommen und Gehen gegenüber Dauerndes, aber doch auch nicht der Inhalt des Begriffes selber (wie gelegentlich Platon, mindestens nach der Meinung des Aristoteles, geglaubt hat), sondern ein allgemeines Prinzip der Erzeugung besonderer Individuen. Allgemeines ist in den Dingen insofern als sie partizipieren an einem identischen Ganzen. Eben dieses identische Ganze, die Idee, ist aber nicht nur Ursache des Daseins und der Selbsterhaltung der besonderen Individuen, sie ist zugleich das Ziel ihrer Selbstentfaltung, ihr Ideal. Idee als ontologische Größe ist die Ursache der ständig sich verwirklichenden Wiederholung vorhandener Eigenschaften, aus welcher die zwischen ihren Trägern bestehende Gleichheit, Verwandtschaft, Ähnlichkeit, also Gattungszusammengehörigkeit erschlossen wird, Ideal ist die ständige, aber nie ganz verwirklichte Geltung der Vollendung der Individuen nach der in ihrer Idee wirksamen Wertforderung.

Eine personalistische Metaphysik bedarf einer aus der Selbsterhaltung des organischen, psychischen, soziologischen und kulturellen Einzeldaseins verallgemeinerten Geltung des Zweckprinzips, muß sich zu einem Teleologismus in der Struktur der Wirklichkeit bekennen, von der der Gebrauch aller Gegebenheiten durch das handelnde Bewußtsein (in Tier und Mensch) nur ein Spezialfall ist, die von impersonalistischer Kausalistik in den aus dem Zusammenhang der Gesamtwirklichkeit losgelösten, damit endgültig versachlichten Ausschnitte des Seins gar nicht mehr gefunden werden kann. Nur die einzelne, endliche Person (aber sie auch in allen Formen und Stufen der Personalität) ist doppelter Bestimmung fähig: an sich Selbstwert und Selbstzweck, als Bestandteil übergeordneter Personen und in deren Lebenssystem, Mittel, damit Sache; an sich Träger einer von innen quellenden Selbsttätigkeit zugleich unter der Selbstbestimmung einer übergeordneten Personeneinheit als Sache mit anderen Sachen in passiven Seins- und Geschehensbeziehungen gebunden, gesetzmäßig beherrschbar, der Wirkung fremder Kraft, dem „Druck und Stoß" unterworfen, als Einzelperson einzigartig, unvergleichbar, Wert an sich, aber als Glied eine Überperson mit anderen der gleichen Aufgabe dieser Überperson verwaltender, daher vertauschbarer, auf gemeinsame Maßeinheit reduzierbarer Dienstwert. Im Prinzip der teleomechanischen Parallelität wird diese doppelte Betrachtungsweise des Identischen so formuliert: „Was vom Standpunkt des Ganzen aus oder als Wesenheit in sich selbst betrachtet, per-

sönlich ist, ist vom Standpunkt der Teile aus oder in der Zugehörigkeit zu übergeordneten Wesenheiten sächlich."

Die Zusammenhänge von Erkenntnistheorie und Wertphilosophie sind schon mehrfach vorgreifend berührt worden, im Teleologismus werden sie prinzipiell gesetzt. Die Unterscheidung von „Selbstwert" und „Dienstwert" („Mittelwert", „Tauschwert"), die in allen Lagern der Wertphilosophie angetroffen wird, kann im personalistischen Denken aus der ontologischen Metaphysik hergeleitet werden: „Nur Personen haben — richtiger sind — Selbstwerte" und „alle Personen sind es", sind die beiden Grundsätze, die gewissermaßen nur wertheoretischen Wendungen der Selbsttätigkeit der Existenz. Das Problem der Werthierarchie korrespondiert der Personenhierarchie des kosmischen Aufbaues. Die sonst aus der empirischen Betrachtung des wertenden Verhaltens (Wertsetzung, Wertschätzung, Werterfassung, Wertschöpfung) oder der Wertträger (Güter- und Kulturreiche) hergeleiteten Klassifizierungen der Wertarten erscheinen vom Standpunkt der personalistischen Wertphilosophie als besonders aufdringliche Teilausschnitte eines durch und durch wertgerichteten Weltprozesses, des Lebens der absoluten, der Allperson Gottes. Soweit diese Wertphilosophie noch ein Interesse hat, ein System der Werte zu entwickeln, muß das offensichtlich eine andere Gestalt besitzen als etwa in der badischen Philosophenschule, bei Max Scheler oder Nikolai Hartmann. Die praktische Philosophie Sterns, seine Ethik, die freilich nicht in eigener Schrift bisher dargestellt wurde, und besonders seine pädagogischen Anschauungen sind von der Auffassung einer Gott, den Wert, realisierenden Geschichte und von der Verantwortung jeder und namentlich der menschlichen Person in diesem Prozeß der Selbstrealisierung des Wertes getragen und genährt.

Überblickt man das System als Einheit, so müssen noch zwei Beobachtungen ausgesprochen werden. Es ist kein Zufall, daß sein Urheber fachwissenschaftlich auf dem Arbeitsfeld der Psychologie wirkt. In der Psychologie ist der Blick auf ein originäres Personwesen, auf den Menschen, jederzeit möglich. Schon in der ersten größeren Arbeit, in den von der Gesellschaft für Psychologie 1900 publizierten Umrissen einer „Psychologie der individuellen Differenzen" hat W. Stern für das Besondere, Singuläre und Eigenwertige Blick besessen, freilich sah er es, der damaligen Richtung der Psychologie entsprechend, vorzugsweise als die individuelle Eigenart der Bewußtseinsinhalte, der Vorstellungsbilder, des Tempos im zeitlichen Ablauf der Prozesse, als Eigenart der Einzeldispositionen, noch nicht ebenso deutlich als Eigenart des Einzelichs. Seit die Psychologie — nicht zuletzt durch das Verdienst auch seiner Forschungen — als ihr zentrales Problem nicht mehr das „Psychische" in der unpersönlichen Mannigfaltigkeit seiner Einzelheiten, als Getriebe psychischer Atome, mag man diese näher als Empfindungen, Vorstellungen, Begierden, Eigenschaften oder wie immer bestimmen, sondern die Ganzheit der Person, das im Bewußtseins- und

Handlungsleben sich nur dokumentierende, aber nicht mit seiner sukzessiven Summe sich erschöpfende Selbst verfolgt, ist personalistisches Denken immer verbreiteter geworden und auch in Lagern zu finden, die den Personalismus als System nicht kennen oder nicht anerkennen. Der Personalismus ist eine Form der Überwindung jener Philosophie, die in der Psychologie die grundlegende Seinswissenschaft gefunden haben wollte, des Psychologismus, und zwar, interessanterweise, eine Überwindung, die doch mit den gerade von der Fachpsychologie vorgeformten Grundlagen noch am meisten inneren Zusammenhang behält.

Eine zweite Beobachtung drängt sich auf, wenn wir das System des kritischen Personalismus in der Reihe der zeitgenössischen Systembildungen oder Systemansätze betrachten. Der personalistische Gedanke dringt in immer weitere Kreise der Spekulation, beschäftigt Menschen und Richtungen, die von ganz anderen Ausgangspunkten, von der vitalistischen Theorie des Lebens, von der modernen theoretischen Physik, von der Phänomenologie des Geistes und der Kultur her die ehemals abgewiesenen Fragen der Ontologie und Metaphysik zu selbständiger Bearbeitung aufgegriffen haben, nicht nur in der Reproduktion platonischer, scholastischer oder kantischer Systematik ihr eigenes Philosophieren erschöpfen. Die bekannte Preisaufgabe der Kant-Gesellschaft (zum Ausschreiben von 1922) „Personalismus und Idealismus als Typen der Weltanschauung" hat zwar keinen vollständigen Überblick über die Verbreitung personalistischer Denkmotive im heutigen Philosophieren gebracht, aber doch keinen Zweifel darüber gelassen, daß ihr Einfluß ein wachsender ist. Würde die Aufgabe heute noch einmal bearbeitet, so könnte sie die stille Wirkung gerade der von Stern entwickelten Form des kritischen Personalismus in noch weiterem Umfang und auch auf von ihm sehr abständige Denker feststellen. Insbesondere ist alle Kulturphilosophie, die über eine Philosophie der Geschichte hinausstrebt, von personalistischem Geist durchzogen.

Es ist nicht möglich, in einem Aufriß der konstruktiven Linien nach Art einer Werkzeichnung von der Architektur des personalistischen Systems eine wirkliche Anschauung zu vermitteln; man muß ihre Fassade auf allen Fronten, muß ihre Haupträume und die sie verbindenden Korridore durchschreiten, den immer anderen Durchblick auf den Zusammenhang der Räume dabei auf sich wirken lassen, die Solidität des Baumaterials und die ornamentale Gestaltung von der struktiven Form abheben, um es als Kunstwerk der Spekulation genießend zu würdigen; man muß ihm gegenübertreten, es vergleichend in der Reihe anderer, vergangener oder zeitgenössischer Systeme betrachten, um seinen Stil zu würdigen. Das vermag nur die Beschäftigung mit den Originalschriften selber. Zu ihr gerade in den Kreisen der Leser dieser Zeitschrift anzuregen, war die Absicht einer knappen Wiedergabe in der andeutenden, alle Farbigkeit und Fülle ausschließenden Reproduktion, in der Strichmanier einer Skizze. Denn für die Kreise, die W. Stern als

Psychologen und als Pädagogiker kennen, ist es lehrreich, die Zusammenhänge zu verfolgen, die seine Philosophie mit der Art, der Fragestellung und den Ergebnissen seiner fachwissenschaftlichen Bemühungen verbinden. Wenn es diesen Zeilen beschieden sein sollte, dem Werk einen kleinen Strauß von neuen Lesern zu sammeln, so wird die Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde in der Reihe derer bestehen dürfen, die mit Rosen in der Hand und Komplimenten auf den Lippen dem Schöpfer der personalistischen Philosophie zur Vollendung des 60. Lebensjahrs Glück wünschen.

* *

Begriff und Bedeutung der Introzeption im personalistischen Systeme William Sterns.

Von W. O. Döring.

Wer sich in die drei Bände des Systems des kritischen Personalismus vertieft, der kann an dem Hervortreten und der wachsenden Bedeutung des Begriffes der Introzeption recht deutlich das organische Werden eines überragend bedeutenden geistigen Werkes verfolgen. Er erkennt dann in dem Schöpfer einen der seltenen Menschen, die aus genialer Intuition den Grundgedanken ihres Werkes empfangen, der nun seine Gesundheit und seine Fruchtbarkeit erweist an dem Reichtum neuartiger Gedanken, an der Fülle befruchtender Anregungen, die er in organischem Wachstum aus sich entfaltet. Ein solches Werk läßt sich nicht künstlich aufbauen. Ein solches Werk wächst aus tiefster Notwendigkeit, wenn die Zeit erfüllt ist, im Geiste eines großen, gestaltungsmächtigen Neuschauers und Neudenkers, der nicht angewiesen ist auf das laute Echo seiner Zeitgenossen, der in ruhiger Selbstsicherheit seine vorgeschriebene Bahn geht.

Weil nun im Introzeptionsbegriff sich der tiefste Sinn des Sternschen Werkes erfüllt, so müssen wir zum Zwecke der Herausstellung seiner Bedeutung das ganze Werk ins Auge fassen, müssen insbesondere seine Entstehung beleuchten.

Mit bewundernswerter Kühnheit tritt W. Stern im ersten Bande: „Person und Sache“ (erschienen im Jahre 1906) zu einer Zeit, als die mechanistische Denkweise noch fast unangefochten Trumpf war, für eine teleologische Weltbetrachtung ein und bietet uns eine Weltlehre, die das Wesen des Seienden als „personal“ zu verstehen sucht, während die mechanistische Weltanschauung den Impersonalismus, also die „sächliche“ Denkweise lehrt. Stern definiert: „Eine Person ist ein solches Existierendes, das, trotz der Vielheit der Teile, eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt. Eine Sache ist das kontradiktorische Gegenteil zur Person. Sie ist ein solches Existierendes, das, aus vielen Teilen bestehend, keine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und das,

in vielen Teilfunktionen funktionierend, keine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt."

Aber Stern stellt uns nun nicht vor die Alternative: Person oder Sache? Seine geistige Art ist, wie die aller großen schöpferischen Denker, eingestellt auf kritische Zusammenschau scheinbar unversöhnlicher Gegensätze. Durch seinen Begriff einer Hierarchie der Personen erweist er die Möglichkeit einer zwiefachen Betrachtungsweise. Die Welt ist ein Stufenreich von Personen in dem Sinne, daß sich jeder Personenstufe eine übergeordnete überbaut: dem Atom das Molekül — dem Molekül die Zelle — der Zelle der lebendige Organismus — dem Einzelmenschen die Familie, das Volk, die Menschheit — allen personalen Stufen schließlich die Allperson = Gottheit. Der Mensch also ist für sich betrachtet Person. Vom Standpunkte der übergeordneten Volksperson aus erscheint er aber als Glied einer Ganzheit, das mit anderen Gliedern zugleich und in ähnlicher Weise diesem Ganzen zu dienen hat, das also mit anderen in diesem Sinne vergleichbar ist, d. h. also: als Sache. Person und Sache sind also nicht Gegensätze des Seienden, sondern sind nur die Ergebnisse verschiedenartiger Betrachtungsweisen desselben Seienden, sind Standpunktsverschiedenheiten. Mit Recht darf Stern von einem teleomechanischen Parallelismus reden und darf den kühnen Entwurf einer Teleomechanik bringen, die der mechanistischen Betrachtungsweise innerhalb einer teleologischen Weltanschauung ihre Geltungsbereiche, Ziele und Grenzen abzustecken versucht.

Der Begriff der Introzeption taucht im ersten Bande noch nicht auf. Und doch ist er implizite durch die Begriffe der Person und der Hierarchie schon mitgegeben, was sich nun im zweiten Bande zeigt, der die Menschenlehre entwickelt. War der erste Band noch stark an der Biologie und ihrem Organismusbegriff orientiert — er wollte ja eine allgemeine Weltlehre bieten —, so zeigt sich im zweiten Bande schon eine entschiedene Wendung von der naturphilosophischen zur bedeutungsphilosophischen Betrachtungsweise hin, die notwendig zum Introzeptionsbegriffe führen mußte.

Unter dem Titel: „Die menschliche Persönlichkeit" (1. Aufl. 1918) bietet uns Stern eine Menschenlehre, die den Menschen zunächst — im Sinne der biologischen Betrachtungsweise — als reale Person vor uns hinstellt und ihr auf sie selbst bezogenes Zielstreben (Autotelie) entwickelt, das in den beiden Hauptrichtungen der Selbsterhaltung und Selbstentfaltung Verwirklichung sucht. Aber diese im Menschen angelegten Zielstrebungen (Dispositionen) können sich nur verwirklichen, wenn sie mit der Welt zusammentreffen, konvergieren. Jede aktuelle menschliche Tat und jede dauernde menschliche Beschaffenheit ist Konvergenzergebnis, das immer neben dem persönlichen auch einen Umweltsfaktor aufweist. Diese hochbedeutende, namentlich auch für die pädagogische Problematik wichtige Konvergenzlehre faßt die menschliche Person noch immer in ihrer biologischen Bedingtheit von der Umwelt. Aber hier ist nun der Punkt, wo aus

dem gedanklichen Fortschritt mit Notwendigkeit der Introzeptionsbegriff entspringen mußte.

Die reale Person in ihrer Konvergenzverstricktheit ist ja nicht das letzte Ziel des menschlichen Daseins. In ihr sind Zielstrebungen vorhanden, die in jedem Augenblick über das Erreichte, ja die über alles Erreichbare hinausstreben. Über der realen Person baut sich als ihre eigentliche Zielbestimmung die „ideelle Persönlichkeit" auf. Und diese ideelle Persönlichkeit kann in den Grenzen des Möglichen nur verwirklicht werden, wenn die reale Person nicht nur ihrem eigenen Zielstreben, ihrer Autotelie nachgeht, sondern wenn sie auch die Zielstrebungen über- und nebengeordneter Personen in sich aufnimmt. Die menschliche Person ist ja in eine Hierarchie von Personen gestellt, die nun mit ihren Zielstrebungen auf sie einwirken. Wie soll sie sich diesem Fremdzielstreben, dieser Heterotelie gegenüber verhalten? Sie soll eine Einheit bleiben, das liegt als Forderung im Personenbegriff. Wird durch die Hineinnahme des fremden Zielstrebens in das eigene Zielstreben diese Einheit nicht zersprengt? Wieder stehen wir vor einer dialektischen Spannung, die Lösung verlangt. Stern bringt diese Lösung im Begriffe der Introzeption. Er versteht darunter den Vorgang der inneren Aneignung der Fremdzwecke durch die Person, so daß diese sie will als eigne Zwecke.

Was im zweiten Bande als Zielstreben und Zweck betrachtet wird, das wird nun im dritten Bande: „Wertphilosophie" (erschienen 1924) unter dem Begriffe des Wertes gesehen. Und nun wird der Introzeptionsbegriff zum Mittelpunkte der auf Menschen bezogenen Werttheorie. Nur durch ihn läßt sich die Stellung des Menschen zum Wertkosmos verständlich machen.

Dazu ist freilich nötig, daß uns Stern erst diesen Wertkosmos, also die Welt der objektiven Werte, im Lichte der personalistischen Auffassung aufzeigt. Er gliedert ihn nicht nach den Kulturgebieten, die ja als durch Menschen hervorgebracht einer solchen Gliederung einen stark anthropomorphischen Charakter geben würden, sondern nach den Grundbegriffen seines Systems: Person und Sache. Alle echten Personen haben Selbstwert, alle Sachen haben Dienstwert. Zwischen diese beiden Wertkategorien schiebt sich nun noch die dritte Kategorie des Strahlwertes ein. Die selbstwertigen Personen strahlen ihren Wert auf ihre Umwelt aus und verleihen ihr dadurch Strahlwert. Strahlwert haben alle Kulturgüter, insofern sie ihren Wert erst durch menschliche geistige Betätigung als Ausstrahlungen ihres Wesens empfangen haben. Insofern sie darüber hinaus noch dadurch Bedeutung haben, daß sie bestimmten, einseitigen Zwecken dienen, haben sie Dienstwert = Sachwert.

Wie soll sich nun die Person diesem Wertkosmos gegenüber verhalten, wenn sie ihre Bestimmung erfüllen, wenn sie in sich nach Möglichkeit die ideelle Persönlichkeit verwirklichen will? Drei Verhaltungsweisen sind möglich:

1. Ein egozentrisches, verichendes Verhalten: „Verichung ist, als Wert-Setzung, das schlechthinige und einseitige Wichtignehmen des eigenen Ich; sie ist als Wert-Schätzung, die Würdigung alles sonstigen Gegebenen nach der Bedeutung, welche es als Bereich und Ausdruck, Material und Werkzeug, Förderung oder Gefährdung des Ich-Wertes besitzt" (S. 343). Solange die Verichung ein rein-geistiges Verhalten bleibt, das nicht zur praktischen Tat wird, heißt sie Subjektivismus. Er ist nicht bloße Denkmethode, sondern Werterfassen. Das Ich sucht sich zum einzigen Urwert zu machen, indem es allem andern nur abgeleiteten Wert zuspricht. Durch dieses Einschränken des Wertverhaltens auf das eigene Ich schließt es sich von allem Kulturschaffen aus, das ja nur durch Objektivation des geistigen Verhaltens möglich wird. Eine Entwicklung in der Richtung zur ideellen Persönlichkeit hin ist auf diesem Wege nicht möglich. Immerhin kann diese Verichung, dieser Subjektivismus die Vorbereitung zur Introzeption sein. Denn erst muß das Ich sich selbst und seinen Wert entdeckt haben, ehe es im introzeptiven Verhalten das rechte Verhältnis zu den Weltwerten gewinnen kann.

Wirkt sich die Verichung auf praktischem Gebiete aus, so nennen wir sie Egoismus.

2. Ein zentrifugales, entichendes Verhalten. „Entichend ist dasjenige Wertungsverhalten des Ich, in welchem die selbständige Position des Ich in der Welt und die Bedeutung der Welt für das Ich möglichst ausgeschaltet wird" (S. 346). Bleibt diese Entichung im Geistigen, so ist sie Objektivismus, d. h. erkennendes Verhalten. Das denkende und schauende Bewältigen der objektiven Welt bedeutet also ein Werten, nämlich geistiges, entichendes Werten. Nur die Ichwerte sollen beim objektivierenden Erkennen ausgeschaltet werden, damit das Nichtich in seinem eigenen Wesensgehalt und seinen Bedeutungszusammenhängen um so klarer herausgestellt werden kann. „Objektivierende Erkenntnis ist nicht das beliebige Registrieren von Vorhandenem und Geschehendem, sondern die Auslese und Verarbeitung des Gegebenen sub specie valoris" (S. 347). Sie ist entweder feststellende oder erklärende Wissenschaft, je nachdem sie einen einzelnen Gegenstand in seiner objektiven Beschaffenheit oder in seinen objektiven Zusammenhängen unabhängig vom Ich zu erfassen sucht. Daß sie dabei allgemeine personale Erklärungskategorien anwenden muß, ist die Überzeugung des Personalismus. Aber diese entichende Erkenntnis kommt mit ihren allgemeinen Kategorien nicht an die konkrete Wesenheit der Personen heran. Das bedeutet aber: sie kann den letzten Gehalt des Wertkosmos nicht ausschöpfen, kann die reale Person nicht zur ideellen Persönlichkeit entwickeln. Dazu ist eine andere, eine introzeptive Erkenntnisweise nötig. Immerhin darf nicht übersehen werden, daß die objektivierende Erkenntnis die Introzeption dadurch vorbereitet, daß sie dem Ich ein möglichst klares Bild des Wertkosmos zu geben sucht, dessen Werte

doch im Akte der Introzeption angeeignet werden sollen. Wird die Entichung praktisch, so führt sie zum Altruismus, zur Dienstbarkeit für andere, zur Selbsthingabe.

3. Weder die theoretische und praktische Verichung noch die theoretische und praktische Entichung können also zur Verwirklichung der ideellen Persönlichkeit führen. Es muß die Introzeption eintreten.

Nennen wir den Inbegriff derjenigen Werte, die einer als Mittelpunkt gedachten Person zukommen, den Zentro-Wert, die anderen Werte der Welt dagegen die Exzentro-Werte, so werden wir die folgende Definition Sterns verstehen: „Introzeption ist dasjenige Verhalten, in welchem die im Zentrum eines Wertkosmos stehende Person zugleich den eigenen Zentrowert und die Exzentrowerte bejaht." (S. 353.) Das Ich verwirklicht seinen Selbstwert erst dadurch, daß es die Weltwerte sich zum inneren Eigentum macht. Verichung und Entichung werden also in der Introzeption durch eine höhere Synthese überwunden. Wieder findet Stern für eine scheinbar unheilbare dialektische Spannung die befriedigende und befreiende Lösung.

Verichung und Entichung bedeuten Auseinandersetzungen zwischen Subjekt und Objekt, d. h. also Konfliktsbeziehungen zwischen Person und Welt. Nach Sterns Auffassung sind nun alle solche Konflikte in der Person von Bewußtsein begleitet. Das ist die Sternsche Lehre von der Konfliktsbeschaffenheit des Bewußtseins. Mit Hilfe des Bewußtseins soll der Konflikt gespiegelt und zugleich überwunden werden. Wo kein Konflikt vorhanden ist, da kann auch kein Bewußtsein auftreten.

„In der Introzeption ist nach Obigem das Auseinander von Subjekt und Objekt überwunden, aber nicht durch Aufhebung von beiden, sondern durch gemeinsame Setzung von beiden. Damit ist auch die Stellung der Introzeption zum Bewußtsein bestimmt. Denn da Bewußtsein stets Auseinander-Setzung von Subjekt und Objekt ist, steht der Akt der Introzeption selbst jenseits und oberhalb des Bewußtseins. Aber diese überbewußte Tat ist doch nur möglich als Schluß- und Ausgangspunkt stärksten Bewußtseinserlebens." (S. 354.)

So wie die Verwirklichung der ideellen Persönlichkeit in der realen Person niemals vollkommen erreicht werden kann, so ist auch die Introzeption beim Menschen ein niemals vollendbarer Prozeß. Immer wieder muß das durch Introzeption bereicherte Ich die neu hervortretende Spannung zwischen Zentrowert und Exzentrowerten und die Anreize zu verichenden und entichenden Verhaltungsweisen durch erneute Introzeption überwinden.

Und eine andere Grenze der Introzeption ist darin gegeben, daß die Fähigkeit des Ich, sich objektive Werte innerlich anzueignen, individuell abgestuft ist. „Nicht alle objektiven Wertträger, die den Wertkosmos eines Ich ausmachen, vermag das Ich zu introzipieren; seine endliche Introzeptionskraft muß auslesend vorgehen." (S. 355.) Solche Wertträger

werden am ehesten introzipiert, die dem Ich verwandt und ähnlich sind, die aber bei der Aneignung zugleich eine Ergänzung des Ich bedeuten.

In welchen Formen tritt uns nun das introzeptive Verhalten entgegen? Stern unterscheidet fünf Grundformen: „Die unmittelbarste, zugleich subjektivste Form der Introzeption ist das Lieben; die objektivste Form das geisteswissenschaftliche Verstehen; die reinste — d. h. am ehesten von anderen Wertverhaltungsweisen loslösbare — das ästhetische Genießen; die unbedingteste Form ist das Heiligen — eine Form, die sich in der religiösen Introzeption geradezu zur Absolutheit erhebt. Diesen vier geistigen Grundtypen des Introzipierens von Werten schließt sich endlich die praktische Introzeption an, die auf handelnde und schaffende Wert-Verwirklichung gerichtet ist." (S. 357.)

1. Auf die liebende Introzeption sind alle sozialen Gebilde, alle konkreten Gemeinschaftsbeziehungen zwischen den Menschen zurückzuführen. Aus verichendem oder entichendem Verhalten lassen sie sich niemals ableiten. Der Mensch liebt seinen Mitmenschen, weil er dessen Wert in seinen eigenen Wert hineinnimmt, ihn also introzipiert. Aber gerade bei der liebenden Introzeption tritt die oben erwähnte Auslese besonders deutlich hervor.

Diese Form der Introzeption kann sich auch auf übergeordnete Personen beziehen: auf die Familie, das Volk, die Menschheit, die Gottheit. Dann ist sie eine unanschauliche Liebe, die sich aber immer in einem anschaulichen Mitmenschen zu verwirklichen sucht. In der familiären und erotischen Liebe steht das Du, in der sozialen Liebe das Überich im Brennpunkt der Introzeption. „Die soziale Liebe ist umfassend, nicht isolierend, ist ausgleichend, nicht individualisierend." Die pädagogische Liebe zeigt sowohl den Charakter der erotischen wie auch der sozialen Liebe. Aber die letztere steht doch im Vordergrunde (siehe Pestalozzi).

2. Das verstehende Erkennen ist diejenige Form der Introzeption, die die rein geistige Wesens- und Wert-Erfassung zum Ziel hat. Das entichende, objektivierende Erkennen vermag mit Hilfe seiner allgemeinen Kategorien nur festzustellen und zu erklären. Es gilt für die naturwissenschaftliche Forschung. Das verstehende Erkennen dagegen bezieht sich nicht auf das Allgemeine, Gesetzmäßige, sondern auf das Einmalige, Individuelle. Es gilt deshalb für die Geistes-, Kultur- und Geschichtswissenschaften, wird dort richtunggebend und objekterzeugend. Nur wer sich in Individuelles einfühlen und eindenken und die verstandene Person darstellend nachgestalten kann, ist zu verstehendem Erkennen im höheren Sinne fähig. Die verstehenden Wissenschaften haben eben enge Berührung mit der Kunst, und jeder bedeutende Geisteswissenschaftler hat ein beträchtliches Maß Künstlertum in sich. Diese verstehende Introzeption wird nun erschwert und ihr Ergebnis getrübt, wenn sie mit schematischen Typen zu arbeiten sucht, die das Bild des Individuellen vergewaltigen und entleeren. „Ohne Respekt vor der Wirklichkeit gibt es kein Verstehen" (S. 379). Darum fordert Stern

ein Zusammenarbeiten der verstehenden und der entichenden Wissenschaften und bedauert z. B. die Betonung eines unversöhnlichen Gegensatzes zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie. „Es gibt nur eine einheitliche Wissenschaft der Psychologie, die ihre Objekte sowohl in der Fülle ihrer Elemente, ihrer kategorialen Beziehungen und nach den in ihnen herrschenden Gesetzmäßigkeiten objektivierend zu erkennen, wie auch in der Ganzheit und Sinnhaftigkeit ihrer konkreten Wertstrukturen introzeptiv zu verstehen sucht." Wieder weiß Stern entwicklunghemmende Gegensätze durch fruchtbare Synthese zu überwinden.

3. Die ästhetische Empfänglichkeit: Solange sich das menschliche Wertverhalten auf Realitäten bezieht, ist die Introzeption nie rein geistig, sondern immer mit anderen Verhaltungsweisen verquickt; einfühlendes Verstehen allein wird mit Realitäten nicht fertig. Da nun die ästhetischen Gebilde nicht Wirklichkeits-, sondern Symbolcharakter besitzen, da es bei ihnen nicht auf Existenz, sondern auf Bedeutsamkeit ankommt, so ist ihnen gegenüber reine apraktische Introzeption möglich. „Diese Bedeutung des ästhetischen Gebildes kann nicht durch Wissenschaft erkannt und nicht durch Tat realisiert, sie kann nur durch Einfühlung verstanden werden." (S. 382.) In der ästhetischen Introzeption werden dem Erlebenden die ästhetischen Gegenstände zu Personifikationen, zum Ausdruck der Ganzheit einer lebendigen Person, die sich darstellt in der Geschlossenheit und Lebendigkeit der Gestalt. Er erlebt in ihnen ihr Wesenhaftes, ihre ideelle Persönlichkeit und zugleich ihre Zugehörigkeit zu Überindividuellem. „Im ästhetischen Erleben introzipiert das Ich Wesensgehalte eines Über-Ich, als wenn es ein Du wäre." Keine Stufe in der Hierarchie personaler Selbstwerte ist der ästhetischen Introzeption unzugänglich, auch nicht die Stufe der Allperson. Und so bedeutet diese Verhaltungsweise für das Ich die Möglichkeit einer ungeheuren Ausweitung und Bereicherung.

4. Heiligende Introzeption: „Sie ist diejenige Verhaltungsweise, in der alle anderen bis zum letzten ausgeschöpft, aber zugleich auch überwunden, in die mikrokosmische Einheit des Ich eingeschmolzen sind." (S. 393.) Sie bedeutet Heiligsetzung der Allperson, d. h. Anerkennung ihrer Überlegenheit über das Ich und zugleich Gefühl der Zugehörigkeit des Ich zur Allperson. „Der religiöse Mensch will, wie der liebende, nicht nur sein Fühlen, sondern auch sein übriges Verhalten, in Gesinnung und Handeln, in Erkennen und Schaffen von seiner Stellung zum introzipierten Gegenstande aus bestimmen; er will aber zugleich, wie der ästhetische Mensch, als diesen Gegenstand das All, das Unendliche, das Unbedingte erfassen." (S. 393.) Religiosität ist absolute Introzeption. Wie in ihr die mehr einseitigen introzeptiven Verhaltungsweisen in stärkster Form ausgeprägt und zugleich durch Synthese überwunden sind, so auch die verichende und entichende Verhaltungsweise. In jeder Religion finden wir

das absolute Wichtignehmen des eigenen Seelenheiles (entschiedenste Form der Verichung) und zugleich den Versuch, ein dogmatisches Weltbild zu geben, das unbedingt geglaubt werden soll (entschiedenste Form der Entichung). In ihrer Überwindung durch Vereinigung besteht nun das Wesen der Religiosität: sie ist Introzeption des verabsolutierten Nicht-Ich in das verabsolutierte Ich, ist „schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl" (Schleiermacher), aber zugleich auch „schlechthinniges Anhänglichkeitsgefühl". Bloße Verichung ist Sünde = Antireligiosität; absolute Verichung ist das Prinzip des Bösen (Teufel, Hölle). Bloße Entichung ist A-Religiosität. Das Gute besteht in der Überwindung beider durch religiöse Introzeption. Gott ist der heilig gesetzte Selbstwert, die absolute Person, die man nicht erklären, sondern nur durch introzeptive Erkenntnis verstehen kann. „Wir verstehen Gott dann, wenn wir in ihm das als ewig sich verwirklichend und vollendend erfassen, was in uns als ewige, nie ganz zu lösende Aufgabe ruht, d. h. wenn wir in ihm das absolute personale Vorbild für die eigene personale Selbstgestaltung erblicken. Hier verbindet sich also die verstehende Introzeption mit der heiligenden, die ja das Überlegene als Vorbild anerkennt." (S. 399.) In diese Gotteserfassung gehen außer der verstehenden und heiligenden Introzeption auch die beiden anderen Formen der Liebe und des seligen Schauens ein. „Die geistige Stellung des Menschen zu Gott ist also durch die vier introzeptiven Züge des Liebens, Verstehens, Schauens und Heiligens bestimmt." (S. 400.)

5 Praktische Introzeption: „Praktische Introzeption liegt dort vor, wo die gleichzeitige Bejahung der Nicht-Ich-Werte und des Ich-Selbstwertes durch die Tat erfolgt. Tätiges Bejahen von Werten heißt aber sie verwirklichen." (S. 403.) Diese Verwirklichung des eignen Selbstwertes durch Verwirklichung von Fremdwerten kann geschehen in den beiden Formen des Handelns und Schaffens. Beim Handeln ist der Wert schon unabhängig vom Ich gegeben und soll nun durchs Ich verwirklicht werden, z. B. der Plan eines Hauses, das gebaut werden soll. Dieses wertverwirklichende Handeln soll zugleich dem Fremdwert und der Verwirklichung des Selbstwertes dienen. Bedeutet also Handeln ein Wirken für Werte, so ist Schaffen ein Erwirken von Werten, in denen das Ich sich ausdrückt, und die nun auf das Ich zurückwirken. Während die Handlung zu irgend etwas dient, wird das Schaffen um seiner selbst willen getan.

Dieser Begriff der praktischen Introzeption schlägt nun die Brücke zur personalistischen Ethik. Jetzt wird die Introzeption als sittliche Grundforderung erkannt. Sittlichkeit setzt die anderen Introzeptionsarten voraus. Sie bezieht sich auf sie, sofern sie gesollt werden. Mit Kant vertritt Stern die Auffassung, daß es Sittlichkeit nur gibt, weil es ein Sollen gibt, weil also das menschliche Leben unter Imperativen steht. Aber er geht über Kant hinaus, insofern er die Beschränkung der Sittlich-

keit nur auf das praktische Handeln als zu eng ansieht. Jedes Wertverhalten, das ästhetische, das erkennende, das religiöse, das liebende kann unter den sittlichen Imperativ gestellt werden. „Sittlichkeit hat es überhaupt nicht primär mit einzelnen Akten des Menschen zu tun, sondern mit der Lebenstotalität des Ich, sofern diese nicht der Inbegriff der tatsächlich ablaufenden Lebnisse, sondern der Sollungen ist." (S. 411.) Der sittliche Imperativ verlangt also von uns eine bestimmte Art von Lebensgestaltung. Stern gibt ihm die Formulierung: „Gestalte dein Leben so, daß dein Verhalten zu geheiligten Werten in deine eigne Selbstwert-Erfüllung aufgenommen werde." Oder kürzer: „Introzipiere!" (S. 413.)

Dieser Imperativ ist die „formale Grundnorm und als solche die Voraussetzung für die Möglichkeit von Sittlichkeit überhaupt" (S. 417). Aber er kann als bloß formal nicht die Fülle der konkreten Gestalten sittlicher Aufgaben und Ansprüche erzeugen. Es müssen noch materiale Normen hinzutreten, die hervorgehen aus der besonderen Situation der objektiven Wertträger (z. B. eines Volkes), von dem die materialen Normen, also die inhaltlichen Forderungen ausgehen. Stern entwickelt diese Reihe der Inhaltsnormen. An ihrem Schluß steht die idiozentrische Norm jedes einzelnen Ich, seine Berufung zu verwirklichen. „Jeder Mensch soll das Optimum seiner Selbstwertfülle, d. h. die ihm überhaupt mögliche Introzeption objektiver Werte in den eignen Selbstwert, als Ziel vor sich setzen." (S. 462.) „Einzig und allein darauf kommt es an, ob die Total-Aktivität der Person dem Total-Sinn des Soll gehorche: d. h. ob ein Mensch sein Leben nach seiner Berufung gestalte. Nur nach diesem ‚Ob' scheidet sich das sittliche Gutsein oder Bösesein." Mit diesem Satze klingt der letzte Band des kritischen Personalismus aus.

Diese Bedeutsamkeit des Introzeptionsbegriffes für das personalistische System, seine fruchtbare Entfaltung im Wachstumsprozesse dieses geistigen Organismus weist überzeugend hin auf den überragenden Wert der Sternschen Leistung. Wie innig verflochten sind alle diese Gedanken! Wie ganzheitsbezogen! Nicht Steine sind hier aufeinandergesetzt, die man einzeln herausnehmen und betrachten kann. Hier ist mit dem Keime — dem Personbegriff in Sternscher Prägung und dem Hierarchiebegriff — implizite schon das Ganze gegeben. Und in diesem Keime lebt und drängt schon der Introzeptionsbegriff und wirkt sich gestaltend aus. Und wie wirklichkeitsnahe ist das alles! Wie fern von verstiegener, unkritischer, metaphysischer Phantastik! Wie Stern in seiner Persönlichkeit den empirisch forschenden Wissenschaftler und zugleich den welt- und lebensanschaulichen Denker in seltener Harmonie vereinigt, so zeigt sich auch in seinem philosophischen Werk der Drang und die Fähigkeit, durch konkrete Beispiele die Richtigkeit seiner weltanschaulichen Gedanken an der Wirklichkeit zu erweisen. Daß dabei nicht nur in der Gestaltung des Gedankenstoffes, sondern auch in der sprachlichen Formulierung

eine oft künstlerisch anmutende Gestaltungskraft sich auswirkt, wird der Empfängliche nicht übersehen. Stern schafft wie alle wahrhaft Großen aus der Totalität seiner Persönlichkeit heraus. Das gibt seinem Werk die lebendig drängende Fülle und die unwiderstehliche Überzeugungskraft für alle, die bereit sind, von seinen Voraussetzungen aus dem Wachstum seiner Gedanken zu folgen.

* *

Der schöpferische Mensch.[1]

Von Otto Selz.

Es ist eine merkwürdige Tatsache, daß Forscher, deren Erklärungsbedürfnis die gesamte Natur und Geschichte umspannt, plötzlich haltmachen, wenn es sich darum handelt, den gleichen Gedanken der grundsätzlichen Erklärbarkeit auf die schöpferischen Vorgänge in ihrem eigenen Innern anzuwenden. So bleibt das Schöpferische in ihrem wissenschaftlichen Weltbild wie eine letzte einsame Insel übrig, die sie auf ihren Entdeckungsreisen nicht zu betreten wagen. Es ist nicht nur die überlieferte ehrfurchtsvolle Scheu vor dem Geheimnis des Schaffensvorganges, die den Forscher so handeln läßt, sondern eine eigene innere Erfahrung. Diese ist viel zu oft bezeugt, als daß wir achtlos an ihr vorübergehen könnten. Kant hat sie für den schöpferischen Künstler mit den Worten beschrieben, „daß der Urheber eines Produkts, welches er seinem Genie verdankt, selbst nicht weiß, wie sich in ihm die Ideen dazu herbei finden".

Immer wieder hören wir von Künstlern und Denkern, daß sie die Idee eines Kunstwerks, einer Dichtung, den Grundgedanken einer Philosophie in einem rauschartigen Zustand der Begeisterung empfangen hätten. Sie geben übereinstimmend an, daß sich eine ungeheure Erregung ihrer bemächtige, in der die neuen Ideen aus ihnen hervorbrächen und Gestalt annähmen. Sie verhalten sich der Wucht dieser inneren Geschehnisse gegenüber mehr erleidend als tätig. Nichts geschieht nach einem vorwegnehmenden Plane. Es ist, als ob eine fremde, geheimnisvolle Macht, ein Dämon, sich in ihnen offenbare und ihnen die Gedanken, die Worte und die Bilder ihrer Phantasie eingäbe. Sie nennen daher den ganzen Vorgang Eingebung, „Inspiration". Sie vergleichen den Zustand der Inspiration mit der religiösen Erregung und Verzückung — der Ekstase — der Propheten, Mystiker und Heiligen; mit den Naturvorgängen der Zeugung und des Gebärens; mit der sagenhaften Entstehung der Welt, des gestalteten Kosmos, aus einem ungeordneten, chaotischen Vorzustand, in dem sich auch ihre Gedanken und Bilder vor der entscheidenden Eingebung befanden. Sie berufen sich vor allem auch auf die der Inspiration verwandte gestaltende Kraft unserer Träume, in denen die Phantasie ähnlich „unbewußt" schaffe, wie im Dichter und bildenden Künstler.

[1] Vortrag in der Reihe „Menschenkenntnis" der Volkshochschule Mannheim.

Die eindringlichsten Schilderungen des Schaffensrausches verdanken wir bezeichnenderweise den beiden enthusiastischen Dichterphilosophen Rousseau und Nietzsche. Rousseau erhielt den ersten äußeren Anstoß zu seiner ebenso genialen als folgenreichen Kultur- und Gesellschaftskritik durch zwei Preisausschreiben der Akademie von Dijon. Die Preisaufgabe vom Jahre 1749 stellte die Frage, ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste zur Verbesserung der Sitten und damit, wie es für die Aufklärungszeit selbstverständlich schien, zur Beförderung des Glückes der Menschheit, beigetragen hätte. Das Preisausschreiben vom Jahr 1753 warf das Problem auf, welches der Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen sei, und ob sie durch ein Naturgesetz gerechtfertigt werde. Rousseau hat in einem Briefe und in seinen Selbstbekenntnissen den schöpferischen Augenblick beschrieben, der für sein ganzes weiteres Leben bestimmend wurde. Damals wurde der siebenunddreißigjährige, nur einem kleinen Kreis bekannte Schriftsteller mit einem Male zum Überwinder des seichten Aufklärungsstandpunktes vom unbedingten Segen des Kulturfortschritts und zum bahnbrechenden Philosophen eines geistig und politisch revolutionären Zeitalters. An einem heißen Tage war er nach seiner wohl mit Unrecht angezweifelten Darstellung den schattenlosen Weg nach Vincennes hinausgewandert, um seinen dort gefangen gesetzten Freund, den Philosophen Diderot, zu besuchen. Um seinen Schritt zu verlangsamen, durchflog er unterwegs ein Zeitungsblatt, in dem er die Nachricht von dem ersten Preisausschreiben der Akademie von Dijon fand. Sofort strömten ihm in geradezu verwirrender Fülle die Gedanken zu, die dann in der Preisschrift seinen Ruhm begründet haben und den Kern seiner Hauptwerke enthielten. In einer unbeschreiblichen Aufregung drängte sich alles, was bisher nur den Hintergrund seiner Seele gebildet hatte, aus den Tiefen seines Gefühls hervor. Tränen entstürzten seinen Augen, und als er aus seinem trunkenheitsähnlichen Zustand erwachte, fand er seine Weste wie durchnäßt von ihnen. In maßloser Erregung traf er bei seinem Freunde ein, mit dem er seinen Plan besprach.

Ganz ähnliches berichten uns die unsterblichen Worte Nietzsches über die schöpferische Inspiration der Dichter starker Zeitalter und des Höhepunktes seines eigenen Schaffens. Schon der wissenschaftlich-kritische Nietzsche der Frühperiode hatte geschrieben: „Wenn sich die Produktionskraft eine Zeitlang angestaut hat und am Ausfließen durch ein Hemmnis gehindert worden ist, dann gibt es endlich einen so plötzlichen Erguß, als ob eine unmittelbare Inspiration ohne vorhergegangenes inneres Arbeiten, also ein Wunder sich vollziehe.“ In der Selbstdarstellung des späten prophetischen Nietzsche aber hören wir von der Inspiration: „Mit dem geringsten Rest von Aberglauben in sich würde man in der Tat die Vorstellung, bloß Inkarnation, bloß Mundstück, bloß Medium übermächtiger Gewalten zu sein, kaum abzuweisen wissen. Der Begriff Offenbarung, in dem Sinn, daß plötzlich, mit unsäglicher Sicherheit und Feinheit, etwas sichtbar, hörbar wird,

etwas, das einen im tiefsten erschüttert und umwirft, beschreibt einfach den Tatbestand. Man hört, man sucht nicht; man nimmt, man fragt nicht, wer da gibt; wie ein Blitz leuchtet ein Gedanke auf, mit Notwendigkeit, in der Form ohne Zögern ... Eine Entzückung, deren ungeheure Spannung sich mitunter in einen Tränenstrom auslöst; ... ein vollkommenes Außer-sich-Sein ... eine Glückstiefe ...; ein Instinkt rhythmischer Verhältnisse, der weite Räume von Formen überspannt ... Alles geschieht in höchstem Grade unfreiwillig, aber wie in einem Sturm von Freiheitsgefühl, von Unbedingtsein, von Macht, von Göttlichkeit ... Die Unfreiwilligkeit des Bildes, des Gleichnisses ist das Merkwürdigste ... Alles bietet sich als der nächste, der richtigste, der einfachste Ausdruck an. Es scheint wirklich, um an ein Wort Zarathustras zu erinnern, als ob die Dinge selber herankämen und sich zum Gleichnis anböten ... Dies ist meine Erfahrung von Inspiration ..."

Es ist wohl zu verstehen, daß man solchen Erlebnissen und den in ihnen geborenen Werken gegenüber ehrfurchtsvolle Bewunderung zunächst für angemessener zu halten pflegt als psychologisches Zergliedern und Erklären. Und doch war es gerade die Ehrfurcht vor der Größe der Schöpfung und der Erhabenheit des Sternenhimmels, die Kepler dazu antrieb, die Gesetze der Planetenbewegung zu erforschen, die Kant leitete, als er die Entstehung des Planetensystems zuerst aus allgemeinen Naturgesetzen begreiflich zu machen suchte. In Wirklichkeit kann der schöpferische Mensch selbst der theoretischen Vorstellungen über das Schaffen nicht entbehren. Die großen und kleinen Bewegungen im Reiche der Dichtung, bildenden Kunst und Musik werden vielmehr meistens von einer veränderten theoretischen Auffassung des künstlerischen Schaffensvorganges und seiner Ziele eingeleitet und bestimmt. Die Entwicklung der deutschen Dichtung im achtzehnten und am Anfang des neunzehnten Jahrhunderts ist hierfür ein lebendiges Beispiel. Sie ist von ihrem Geniebegriff nicht loszulösen. Der Glaube an das Genie, das sich in der Inspiration selbst das Gesetz gebe und der Einschnürung durch Regeln nicht bedürfe, brachte dem schaffenden Dichter die große Befreiung, die durch Lessing vorbereitet mit der Sturm- und Drangperiode, der sogenannten Geniezeit, begann, sich an klassischen Vorbildern veredelte und in der Romantik von neuem die klassische Form zerbrach.

Weitere sprechende Beispiele liefern die Programme der Eindruckskunst des Impressionismus und der Ausdruckskunst des Expressionismus in der Malerei. Der in Frankreich begründete Impressionismus ist die Gegenbewegung gegen die nicht in der Natur, sondern im Atelier entstandene Kunst des zweiten Kaiserreiches, die mit virtuosenhafter Technik nach hergebrachten Regeln schulmäßiger Überlieferung schuf. Demgegenüber verlangte nun der Impressionismus, mit dem die moderne europäische Malerei ihren Anfang nahm, die Rückkehr zur Beobachtung in der freien Natur und die unverfälschte Wiedergabe des in Freilichtstudien gewonnenen unmittelbaren Eindrucks mit allen Schattierungen flimmernder Licht- und

Farbenwirkung. Der Expressionismus aber entstand wieder in bewußtem und gewolltem Gegensatz zum Impressionismus. Er bedeutet die entschlossene Abkehr vom Ideal einer bloßen Wiedergabe der Natur und die manchmal vor innerer Erregung zitternde Bemühung, die von Landschaft, Menschen und Geschehnissen ausgehenden Stimmungen und starken seelischen Erlebnisse im Kunstwerk zum Ausdruck zu bringen. Eine in umgekehrter Richtung verlaufende Bewegung finden wir zum Teil in den Gärungen der Musikentwicklung des zwanzigsten Jahrhunderts: Verwerfung aller romantischen Ausdruckskunst; Verspottung der theatralischen Leidenschaftlichkeit des Wagnerischen Musikdramas bis zum Umschlagen ins Satirische und stofflich Triviale; Ablehnung des großen Orchesters; Vorliebe für die feineren, intimeren Wirkungen der Kammermusik; erneutes Studium der musikalischen Formenwelt der Altmeister, insbesondere Bachs und Händels, und Steinigung jeder Musiktheorie, die im Ausdruck großer Affekte und überhaupt in der Kundgabe und Erregung von Gefühlen den Sinn des musikalischen Schaffens erblickt.

Allein nicht nur das Ringen des schöpferischen Menschen selbst um die Klärung und Rechtfertigung seiner Unbefriedigung von den überlieferten Formen und seines zunächst dunklen Dranges nach ihrer Umgestaltung treibt zu theoretischen Betrachtungen. Tiefgehende Krisenerscheinungen in unserer heutigen Kultur, die sich überall im Schrifttum äußern, nötigen zu der Frage, ob nicht die Technisierung des Lebens und der Bildung und das mit ihr zusammenhängende Überwuchern des zweckhaften Denkens die Quelle zu verstopfen drohe, aus der die schöpferischen Kräfte fließen. Seit den Tagen der Romantik hat man immer wieder das zweckhafte Denken als den Feind des Schöpferischen im Menschen angesehen. Man beruft sich auf die schöpferische Gewalt der Urzeit aller Völker, die den unermeßlichen Reichtum der religiösen Mythen, der Sagenwelt, hervorzaubere, aus dem dann die geschichtlichen Zeiten zehren. Der Geschichtsverlauf erscheint als Entfaltung und allmähliche Verblassung und Zersetzung der schöpferischen Urkräfte, welche eine Kultur tragen. Man glaubt in Sprache, Spielphantasie und Zeichnen des noch nicht durch zweckhaftes Denken verdorbenen Kindes Reste jener urzeitlichen Gestaltungskraft wiederzufinden, die später nur noch im Genie dann und wann wieder aufleuchte. Ludwig Klages, der als Philosoph nicht minder stark gewirkt hat, wie als Graphologe, sieht daher in Wiederanknüpfung an Gedanken Nietzsches im zweckhaft denkenden und wollenden Geist den Widersacher der im Erlebnis schauenden Seele, die allein mit den geheimnisvollen Urgründen schöpferischen Lebens dauernd verbunden bleibe.

So ist das Rätsel des Schöpferischen zu einer der brennendsten Gegenwartsfragen unserer Kultur geworden; denn hätte Klages recht, bestünde wirklich ein unüberbrückbarer Gegensatz zwischen zielbewußter, zweckhafter Arbeit und schöpferischem Gestalten, dann müßte unser gesamtes heutiges

Bildungswesen, das immer mehr auf den leitenden Gedanken der Arbeit aufgebaut wird, von Grund auf umgestaltet werden. Statt dessen zeigt eine unbefangene Würdigung der psychologischen Tatsachen und der geschichtlichen Zeugnisse, daß Schaffen „Arbeit" im besten Sinne des Wortes bedeutet, und daß der Schaffensrausch selbst ein „Arbeitserlebnis" ist.

Es ist eines der Grundgesetze unseres Seelenlebens und zugleich eine seiner wunderbar zweckmäßigen Einrichtungen, daß die Betätigungen, durch die unsere Anlagen sich auf natürlichem Wege entfalten und ihre Leistungsfähigkeit schrittweise vervollkommnen, mit höchster Lust verbunden sind. Der Jubel des Kleinkindes über seine ersten gelungenen Steh-, Geh- und Sprechversuche, die Werkfreude des zeichnenden, bauenden und bastelnden Kindes und die Schöpferfreude des gestaltenden Erwachsenen sind Zweige am selben Stamme, folgen der gleichen Gesetzmäßigkeit. Überall ist die Lust am Gelingen die Triebkraft in der seelischen Entwicklung des Menschen, die ihn zu fortgesetzter Betätigung und Erhöhung seiner Leistungsziele drängt. Hierbei steigert sich die Lust mit fortschreitendem Gelingen, solange noch eine Leistungssteigerung möglich ist. Daß die „Schreie eines im Rausch des Schaffens ekstatisch Gewordenen" derselben Wurzel entspringen, hat mein Mitarbeiter Julius Bahle in seiner Untersuchung über das musikalische Gestalten an aufeinanderfolgenden Briefen von Hugo Wolf nachgewiesen.[1] In einem Briefe des großen Liederkomponisten vom 22. Februar 1888 an zwei Freunde heißt es: „Soeben habe ich ein neues Lied aufgeschrieben. Ein Götterlied, sage ich Ihnen ..." Darauf in einem weiteren Briefe: „Die Tage von Lodi scheinen sich in der Tat erneuern zu wollen. Mein Lodi im Lied ist bekanntlich das Jahr 78 gewesen, damals komponierte ich fast jeden Tag ein gutes Lied, mitunter auch zwei. Nun reißen Sie Ihre Nasenflügel auf. Kaum daß mein Brief expediert wurde, schrieb ich auch schon, den Mörike zur Hand nehmend, ein zweites Lied ... Sollte mir Polyhymnia aufsässig genug sein, mit einem dritten Lied zu drohen, werde ich diese Schreckensnachricht persönlich morgen in aller Frühe überbringen." Und noch in demselben Brief: „Verachten Sie mich, das Bubenstück ist vollbracht. Auch das dritte Lied, ‚Ein Stündlein wohl vor Tag', ist mir gelungen, und wie! Das ist ein ereignisvoller Tag!" Eine Briefstelle vom 20. März desselben Jahres, also wenige Wochen später, lautet: „Heute gleich nach meiner Ankunft habe ich ein Meisterstück geliefert. ‚Erstes Liebeslied eines Mädchens' ist das weitaus beste, was ich bis jetzt zustande gebracht." Am 21. März fährt er fort: „Ich revoziere, daß das ‚Erste Liebeslied eines Mädchens' mein bestes sei; denn was ich heute Vormittag geschrieben: ‚Fußreise' ist noch millionenmal besser. Wenn Sie dieses letzte Lied gehört, kann Sie nur noch ein Wunsch beseelen, zu sterben. Einstweilen leben Sie

[1] Zur Psychologie des musikalischen Gestaltens. Eine Untersuchung über das Komponieren auf experimenteller und historischer Grundlage. Archiv f. d. ges. Psychol. 74, S. 289 ff. und als Buchausgabe (Leipzig 1930).

und leben Sie recht wohl, Ihr überglücklicher W." Daß der Rausch des Schaffenden ein mit fortschreitendem Gelingen sich steigernder Arbeitsrausch ist, kann kaum deutlicher dargetan werden als durch diese Briefstellen.

Auch bei genialen Leistungen vollzieht sich das Schaffen keineswegs immer mit solcher Leichtigkeit, wie sie den Höhepunkt von Hugo Wolfs und Nietzsches Schöpfertum auszeichnet. Dann tritt der Arbeitscharakter des schöpferischen Gestaltens stärker hervor. So berichtet Rousseau über die Ausführung derselben Abhandlung, die mit dem vorhin geschilderten Rausch der ersten Einfälle begonnen hatte: In schlaflosen Nächten, mit geschlossenen Augen im Bette liegend, habe er unter unendlichen Qualen die Sätze immer und immer wieder im Kopfe herumgewälzt, bis sie ihn endlich befriedigten, um sie dann morgens, damit sie ihm nicht entschlüpften, vom Bett aus zu diktieren. Dieses Verfahren habe er dann auch bei seinen späteren Werken befolgt.

Wenn wir hören, daß Gauß und Fechner grundlegende wissenschaftliche Entdeckungen morgens beim Erwachen gefunden hätten, so dürfen wir aus derartigen wiederholt bezeugten Tatsachen nicht schließen, daß hier die Eingebung ohne vorhergehende Arbeit im Schlafe entstanden sei. Einer der einfallreichsten Forscher, Helmholtz, gibt uns die Aufklärung, wenn er sagt: „Ich mußte immer erst mein Problem nach allen Seiten hin- und hergewendet haben, daß ich alle seine Wendungen und Verwicklungen im Kopfe überschaute und sie frei, ohne zu schreiben, durchlaufen konnte. Es dahin zu bringen, ist ja ohne längere vorausgehende Arbeit meistens nicht möglich. Dann mußte, nachdem die davon herrührende Ermüdung vorübergegangen war, eine Stunde vollkommener körperlicher Frische und ruhigen Wohlgefühls eintreten, ehe die guten Einfälle kamen. Oft waren sie wirklich des Morgens ... beim Aufwachen da, wie auch Gauß angemerkt hat. Besonders gern aber kamen sie ... bei gemächlichem Steigen über waldige Berge im sonnigen Wetter." Die Richtung, in der der Einfall liegt, ist also stets durch das Problem, durch die Fragestellung, vorgezeichnet und die Ruhe des Schlafes hat nur eine ähnliche begünstigende Bedeutung wie das gemächliche Steigen. Sie erleichtert das Herbeiströmen der zu dem Problem passenden Lösungsmöglichkeiten aus der geistigen Vorratskammer des Forschers.

Wir verstehen jetzt auch, was die Preisaufgabe der Akademie von Dijon für Rousseau bedeutete. Hier wurde ihm durch einen glücklichen Zufall ein Problem dargeboten, zu dessen Lösung er die Vorbedingungen schon in sich trug. Die Enttäuschungen seines eigenen Lebens in der gebildeten Gesellschaft, in der Welt der Kunst und Wissenschaft; die Sehnsucht nach Rückkehr in die einfachen ländlichen Verhältnisse der glücklichsten Zeit seines Daseins in dem idyllischen Les Charmettes; seine Vorstellung von einem guten und glücklichen Naturzustande der Menschheit, die dem da-

maligen Zeitalter der Robinsonaden wohl entsprach; all das wurde durch das von außen an ihn herangetragene Problem in einem Sturm tiefer Erlebnisse emporgewirbelt, die ihm zugleich die seinen Schaffensdrang beglückende Möglichkeit einer bedeutenden schriftstellerischen Leistung zeigten.

Die Größe Rousseaus, die wir in seiner Besessenheit von seinem Einfall spüren, beruht nicht auf einer nur dem Genie eigenen, Genie und Talent unterscheidenden Gabe der Inspiration. Sein Einfall vollzog sich vielmehr nach der uns schon bei Helmholtz entgegengetretenen einfachen psychologischen Gesetzmäßigkeit, daß eine Fragestellung, ein Problem die zu ihm passenden Einfälle aus unserem geistigen Besitz an Wissen und Erlebnissen heranholt. Die Genialität aber, die einen Einfall von solcher schöpferischen Gewalt erst möglich machte, steckt in der Tiefe und im Reichtum von Rousseaus Erlebnissen und in einem unbesieglichen Verlangen nach einer ihnen angemessenen Gestaltung. Ein krankhaft empfindsamer Zug in seinem Gefühlsleben, mit dem seine spätere Geisteskrankheit, der Verfolgungswahn, zusammenhing, zeigte hierbei, als Quelle der Tiefe und des Ausdrucksdranges seiner Gefühle, seine schöpferische Lichtseite. Krankhafte seelische Veranlagung ist nicht als solche schöpferisch und auch keine allgemeine Voraussetzung der Genialität; aber die mit ihr zuweilen verbundene Fülle, Tiefe und Eigenart des Erlebens und die starre Besessenheit von einer Idee, wie sie uns in Rousseaus erträumter Wunschwelt eines glücklichen Zustandes der Menschheit besonders stark entgegentritt, kann schöpferische Leistungen begünstigen. Von diesem Augenblick an, sagt Rousseau mit Bezug auf seinen Einfall, „sah ich eine andere Welt, wurde ich ein anderer Mensch ... Meine Gefühle steigerten sich mit unglaublicher Schnelligkeit am sprachlichen Ausdruck meiner Gedanken. Alle meine kleinen Leidenschaften wurden erstickt durch die Begeisterung für Wahrheit, Freiheit und Sittlichkeit: Und was das merkwürdigste ist, diese Glut erhielt sich in meinem Herzen mehr als vier bis fünf Jahre hindurch, in einem so hohen Grade vielleicht, wie sie niemals im Herzen eines Menschen sich entzündet hat". Diese Glut Rousseau'scher Gedanken hat einen Kant erwärmt, hat einen Herder, Goethe, Basedow und Pestalozzi entflammt und erst zu dem gemacht, was sie wurden.

In einer Abhandlung über die schöpferische Schau, die Intuition, des Philosophen hat einer der bedeutendsten französischen Köpfe der Gegenwart, Bergson, die Frage aufgeworfen, was geschehen wäre, wenn ein großer Denker zufällig zu einer anderen Zeit geboren wäre, wenn etwa Spinoza vor Descartes, Fichte vor Kant gelebt hätte, also vor dem Vorgänger, dem er die entscheidenden Anregungen zu seiner eigenen Philosophie verdankte. Bergson antwortet: Spinoza würde dann zweifellos ganz anderes geschrieben haben, aber seine Philosophie würde doch spinozistisch sein, d. h. sie würde der Ausdruck eines nur ihm zugänglichen einzigartigen schöpferischen Erlebnisses gewesen sein. So bestechend diese Ansicht klingen mag: dennoch ist schon die Frage, die oft in ähnlicher Weise aufgeworfen

wird, falsch gestellt. Sie beruht auf einer heute veralteten, durch die kulturgeschichtliche Forschung überwundenen Ansicht vom Wesen des Genies. Die Eigenart des Genies, seine Individualität, ist nicht nur durch seine angeborene Naturanlage bestimmt, wie das achtzehnte Jahrhundert glaubte, sondern sie bildet sich erst in der Gemeinschaft und der von ihr getragenen Kultur, ehe sie ihr als Gesetzgeber, als Schöpfer neuer Werte, gegenübertreten kann. Die Frage, was aus Goethe geworden wäre, wenn er zufällig zur Zeit des dreißigjährigen Krieges oder der Völkerwanderung geboren wäre, ist also müßig; denn zu dieser Zeit konnte gar kein Goethe, der die ganze Bildung seines Zeitalters bei der Entwicklung seiner Individualität in sich aufgesogen hat, geboren werden. Niemand hat dies besser gewußt als Goethe selbst, der sich stets mit Ehrfurcht und Dankbarkeit zu seinen Lehrmeistern bekannt hat und die Originalitätssucht mancher Zeitgenossen verspottete:

Ein Quidam sagt: ‚Ich bin von keiner Schule,
Kein Meister lebt, mit dem ich buhle;
Auch bin ich weit davon entfernt,
Daß ich von Toten was gelernt.‘
Das heißt, wenn ich ihn recht verstand:
‚Ich bin ein Narr auf eigne Hand.‘

Goethes „Leiden des jungen Werther“ sind ohne Rousseau, Rousseaus Romandichtung ist ohne die empfindsame englische Romanliteratur des achtzehnten Jahrhunderts nicht zu denken, obgleich sie aus den tiefsten persönlichen Erlebnissen der Dichter hervorgegangen sind. Haydn, Mozart und Beethoven waren die großen Vollender der von Stamitz begründeten Mannheimer Stilreform, die eine gesteigerte Bewegtheit in die Musik brachte. Sogar das wegen seiner taufrischen Natürlichkeit zum Volkslied gewordene „Heidenröslein“ Goethes konnte ihm erst gelingen, als er durch Herder mit dem Geist des Volksliedes bekannt geworden war und selbst von Straßburg aus emsig Volkslieder gesammelt hatte. Nicht durch das Fehlen der Vorbilder unterscheidet sich die starke Persönlichkeit vom talentierten Nachahmer, sondern durch die größere Echtheit ihrer Werke, durch dieselbe Eigenschaft, die Goethes älterer Freund Herder jeder wahren Bildung zugeschrieben hat, daß alles, was sie sich einverleibt, Teil des eigenen Wesens wird.

Die Verbundenheit des schöpferischen Menschen mit seiner Zeit löst auch die Frage, wie die Probleme entstehen, die seine weiteren Einfälle bedingen. Sie entspringen seinen eigenen innersten Bedürfnissen; aber diese Bedürfnisse decken sich mit unaufgelösten Fragen der Kultur, in die er hineingewachsen ist, deren nur von wenigen betretene Höhe er an einer Stelle erklommen hat. Darum konnten die Preisfragen der Akademie von Dijon Rousseaus Innerstes aufwühlen. Darum konnte in dem des Polizei-

staats müden Europa des achtzehnten Jahrhunderts der Freiheitsgedanke überall in den besten Köpfen eine beherrschende Stellung einnehmen und Wirtschaft, Politik, Erziehung, Philosophie und Dichtung durchdringen, so daß das Wort „Freiheit" in jener Zeit einen nie wieder erreichten Glanz erhielt. „Lasset gewähren!" lautete der Grundsatz der damaligen Wirtschaftstheorie, die sehr im Gegensatz zu heute jeden Eingriff des Staates in die Freiheit der Wirtschaft verwarf. „Lasset gewähren!" war auch der Leitgedanke von Rousseaus Erziehungsphilosophie, die jeden gewaltsamen Eingriff der Erziehung in die natürliche Entwicklung des Kindes bekämpfte. Ganz entsprechend dem Eigenrecht des Volkes gegenüber der Obrigkeit, das Rousseau in seiner Staatsphilosophie vertrat, betonte er in seiner Erziehungslehre das Eigenrecht des Kindes gegenüber dem Erwachsenen auf eine freie und glückliche Kindheit; und seine Empfindlichkeit für jeden Druck ging so weit, daß er sich sogar der Säuglinge erbarmte, die durch Einschnürung in Wickelbänder an ihrer natürlichen Bewegungsfreiheit gehindert wurden.

Es ist eine der verblüffendsten Neuerungen Einsteins in der heutigen Naturwissenschaft, daß sie den Begriff einer vom Standort des Beobachters unabhängigen Gleichzeitigkeit zweier Ereignisse aufgegeben hat: Jede Zeitangabe hat nur dann einen naturwissenschaftlichen Sinn, wenn der Standort des Beobachters (der Bezugskörper) dazu angegeben ist. Einstein hat nun selbst genau das Problem bezeichnet, das ihn auf den genialen Einfall brachte, diesen Gedanken seiner Relativitätstheorie zugrunde zu legen. Seine Fragestellung war ihm durch den Stand der damaligen Naturwissenschaft aufgegeben, insbesondere durch die bahnbrechenden Untersuchungen seines älteren Zeitgenossen, des holländischen Physikers Lorentz: Eines der gesichertesten Naturgesetze, die Annahme einer gleichförmigen Geschwindigkeit des Lichts im leeren Raum, schien plötzlich mit anderen Grundannahmen der Naturwissenschaft im Widerspruch zu stehen. Die Aufgabe bestand also darin, den scheinbaren Widerspruch zwischen zwei einander entgegengesetzten Ergebnissen der Erfahrung zu beseitigen. Die Beseitigung des Widerspruchs aber war möglich, wenn man die Annahme einer vom Standort des Beobachters unabhängigen Gleichzeitigkeit fallen ließ. So sehen wir, wie gerade auch in der Naturwissenschaft die großen Probleme aus der Zeitlage und ihren Bedürfnissen herauswachsen. Sie können daher wie überall nur von den wenigen gefunden werden, die das betreffende Kulturgebiet bis zu seinen letzten und höchsten Zeitfragen überschauen und beherrschen.

Derselbe Nietzsche, der die glänzendste Beschreibung des eigenen Erlebnisses der Inspiration geliefert hat, erklärte es für eine Täuschung, wenn man die lange Entwicklung übersieht, die jener gewaltigen Erschütterung vorauszugehen pflegt: als ob die großen Ideen vom Himmel herabfielen. Die Selbsttäuschung, an deren Fortbestehen das Herz aller Künstler ein wenig zu sehr hänge, entsteht durch die ruckartige Plötzlichkeit der Einfälle nach der Überwindung der anfänglichen Schwierigkeiten und Hemmnisse. Mit

Recht verweist Nietzsche auf den ‚tüchtigen Handwerker-Ernst' bedeutender Künstler, wie er uns in den Studienreisen der Maler, in dem Sammeleifer der Novellisten am handgreiflichsten entgegentritt. Oft versieht die Not die Stelle planvoller Lebensgestaltung „und führt den zukünftigen Meister schrittweise durch alle Bedingungen seines Handwerks." Aus den veröffentlichten Skizzenbüchern Beethovens wissen wir, daß er seine herrlichsten Melodien stückweise zusammengetragen und erst nach vielfachen Ansätzen und Verbesserungen gefunden hat. Der erste Einfall läßt hierbei den Hörer manchmal völlig kalt. Die Melodie zur Eingangsstrophe von „Freude schöner Götterfunken" in der 9. Sinfonie hat Beethoven viermal verändert, wobei er nach seiner Gewohnheit jedesmal darüberschrieb: „besser". „Alle Großen waren", wie Nietzsche sagt, „große Arbeiter, unermüdlich nicht nur im Erfinden, sondern auch im Verwerfen, Sichten, Umgestalten, Ordnen."

Es ist eine der gesichertesten Tatsachen psychologischer Forschung, daß ein unbesiegbares, das gesamte Verhalten eines Menschen meist von Jugend auf bestimmendes Verlangen nach eigener Hervorbringung von Leistungen auf einem Lieblingsgebiete, daß das schöpferische Interesse, eine Wertrichtung besonderer Art, eine regelmäßige Voraussetzung hervorragender Werke ist. Daß dies so sein muß, wird uns begreiflich, wenn wir das einzige einstimmige Ergebnis einer Erhebung über die Arbeitsweise bedeutender Mathematiker kennenlernen. Es besagt, wörtlich angeführt, die Notwendigkeit von Studium, Überlegung, Geduld, kurz anhaltender Arbeit, um die Geschenke glücklicher Zufälle und der Inspiration vorzubereiten und durchzuführen. Die Ablenkungen, Schwierigkeiten und Widerstände, welche hierbei zu überwinden sind, kann nicht hohe Begabung für ein Sondergebiet allein, sondern nur ein entsprechend gerichteter Wille besiegen, ohne den das Talent unfruchtbar bleiben oder zum bloßen Nachtreter begangener Pfade werden muß. Die bewundernswert genauen Berichte des großen Mathematikers Poincaré über die Entstehung einiger seiner mathematischen Inspirationen zeigen, daß diese ausnahmslos die Lösung eines vorher vergeblich gewälzten Problems enthielten. Vor allem aber haben die experimentellen Untersuchungen zur Psychologie des produktiven Denkens die Bedingtheit der Einfälle durch eine vorher erarbeitete Problemstellung erwiesen.

Damit klärt sich auch die Rolle, die der Zufall bei Erfindungen und wissenschaftlichen Entdeckungen, aber auch bei künstlerischen Einfällen spielt. Nur der vermag einen Zufall zu packen und seinen Wert zu sehen, der das technische, wissenschaftliche oder künstlerische Problem in sich trägt, zu dem er die Lösung darbietet. Der englische Physiker Faraday hat 1831 die elektrischen Induktionsströme durch Zufall beim Hineinschieben eines Magneten in eine Spule und beim Herausnehmen entdeckt. Aber er hatte schon 9 Jahre vorher in sein Tagebuch geschrieben: „Verwandle Magnetismus in Elektrizität!" Der Erfinder Daguerre hat um das Jahr 1839 die älteste

Form der Photographie, die Daguerreotypie, durch einen außerordentlich seltsamen Zufall gefunden. Nachdem er sich lange vergeblich bemüht hatte, die in einer schon mit einer Linse ausgestatteten Dunkelkammer erscheinenden Bilder dauernd festzuhalten, stellte er die dazu benützten Platten, die mit einer Jodsilberschicht versehen waren, in einem Schrank beiseite. Als er nach Wochen eine der Platten herausnahm, fand er zu seinem nicht geringen Erstaunen auf ihr ein deutliches Bild vor. Obwohl er nun, um die Ursache zu erfahren, den Schrank ausräumte, stellte sich jedesmal, wenn er die kurz belichteten Platten in dem Schrank verschloß, wie durch Hexerei nach einiger Zeit ein Bild ein. Das Rätsel löste sich schließlich durch die Entdeckung, daß eine beim Ausräumen vergessene Wanne mit Quecksilber durch ihre Dämpfe die bis dahin unsichtbaren Bilder entwickelt hatte. Auch hier war jahrzehntelanges Suchen Daguerres und seines Vorgängers und Mitarbeiters Niepce nach einem geeigneten Mittel zur Erzielung dauernder Bilder vorausgegangen, ja der Lithograph Niepce hatte die Anfänge des Verfahrens schon mehr als 20 Jahre vorher als „Photographie" bezeichnet.

Als Richard Wagner die Idee des Matrosenliedes im „Fliegenden Holländer" mit sich herumtrug, gestaltete sich ihm auf einer Seefahrt der kurze Rhythmus des Schiffsrufs der Mannschaft, der ihm wie eine kräftig tröstende Vorbedeutung klang, zu dem gesuchten Thema. Als er später in Venedig den „Tristan" komponierte, brachte bei einer nächtlichen Kanalfahrt der langgedehnte, mit einem von tief her anschwellenden Klagelaut beginnende Ausruf eines Gondelführers in ihm eine große Erschütterung hervor, mit der er selbst die langgedehnte Klageweise des Hirtenhorns im dritten Akt in Zusammenhang bringt. In beiden Fällen war es das den Meister beschäftigende Problem, das dem zufälligen Erlebnis seinen besonderen Wert verlieh.

Die angeführten Beispiele von Faradays Entdeckung und Daguerres Erfindung haben schon gezeigt, daß die Zufälle, die ein Problem lösen, meistens nicht ungerufen kommen, sondern daß unermüdliches Beobachten und unablässiges Probieren ihrem Eintritt vorauszugehen pflegt. Oft ist es nötig, planmäßig alle nur ausdenkbaren Möglichkeiten zu versuchen, ehe der gewünschte Erfolg sich einstellt. So hat Edison bei der durch zahlreiche Vorgänger schon vorbereiteten Erfindung der Glühlampe nahezu sämtliche Stoffe, die sich überhaupt verkohlen lassen, durchprobiert, ehe es ihm gelang, aus Bambusfasern einen geeigneten Kohlenfaden herzustellen und ihn zu dauerhaftem Erglühen zu bringen. Als das Experiment endlich glückte, beobachtete er mit seinem Assistenten Bachelor das gelungene Wunder der brennenden Glühlampe mehr als 40 Stunden lang, ohne auch nur ans Schlafen zu denken, bis sie endlich nach 45 Stunden erlosch.

Die Künstler verfahren nicht anders. Bahle hat in seinen schon mehrfach von mir herangezogenen Untersuchungen über das Komponieren geschildert, wie Berlioz, der Vater der neuzeitlichen Instrumentationskunst, zu seinen neuen Klangfarben kam. Bei dem Besuch der Pariser Opernaufführungen,

so erzählt Berlioz selbst, nahm ich „die Partitur ... mit und las während der Aufführung darin nach. So kam es, daß ich mich mit dem Orchester vertraut zu machen begann, und wenn auch nicht Umfang und Technik, so doch den Ausdruck und die Klangfarben der meisten Instrumente kennenlernte. Diese aufmerksame Vergleichung der erreichten Wirkung mit dem angewandten Mittel ließ mich das geheime Band entdecken, das den musikalischen Ausdruck mit der Sonderkunst der Instrumentation verbindet ... Das Studium des Verfahrens der drei modernen Meister, Beethoven, Weber und Spontini, die unparteiische Prüfung des Herkömmlichen in der Instrumentation, ferner die nicht gebräuchlichen Kombinationen, meine Besuche bei Virtuosen, die Experimente auf den verschiedenen Instrumenten, zu denen ich sie anleitete, und ein wenig Instinkt taten das übrige." Nun verstehen wir mit einem Schlage auch eine zunächst überraschende gesprächsweise Bemerkung Goethes über „das ganze Geheimnis, was man Genialität zu nennen" beliebe: „Ich lasse die Gegenstände ruhig auf mich einwirken, beobachte dann diese Wirkung und bemühe mich, sie treu und unverfälscht wiederzugeben."

In diesen Zusammenhang gehört auch das Verhältnis von „Erlebnis und Dichtung", das, wie Dilthey und Simmel gezeigt haben, gerade im Schaffen Goethes eine überragende Rolle spielt. Es ist bekannt, daß Dichter ihre Erlebnisse oft viele Jahre lang mit sich herumtragen, ehe sie gestaltungsreif werden. Inzwischen sehen sie die Welt und die Menschen mit Augen, die durch ihre eigenen Erlebnisse aufs feinste geschärft sind. So häuft sich Beobachtung auf Beobachtung, Erlebnis auf Erlebnis, bis schließlich ein zufälliger Umstand, die Auffindung eines geeigneten Darstellungsstoffes, ein aufwühlendes Tagesereignis oder selbst eine unscheinbare Zeitungsnotiz, die angesammelte Spannkraft zur Entladung bringt. Die von neueren Dichtern, wie Ibsen, Thomas und Heinrich Mann, oft beklagte Schwierigkeit, echt zu erleben, ganz im Leben aufzugehen, rührt aus der Neigung her, dichterisch wertvolle Eindrücke schon im Erleben unter dem Gesichtspunkt ihrer künstlerischen Verwendbarkeit zu beobachten. Dadurch aber wird die naive Unbefangenheit, die dem Tatmenschen gegenüber seinem Erleben eignet und ihn vom Erleben zum Handeln treibt, getrübt und der Künstler gleichsam vom vollen Leben abgespalten. Die Lehre heutiger Philosophen vom unvermeidlichen „Triebverzicht" des Schaffenden, der Vergleich des schöpferischen Gestaltens mit einer „opferhaften Handlung" gründet in solchen Erfahrungen. Die schöpferische Gestaltungskraft selbst aber wird erst dann gelähmt, wenn ein krankhaft gesteigerter Drang zur Beobachtung die Fülle des Erlebens zum Stillstand bringt und damit die Wurzel des Schaffensvorganges unterbindet. Erst dann entsteht der Glaube an eine unversöhnliche Feindschaft von Geist und Leben, wie wir ihn bei Klages fanden, und die tragische Sehnsucht nach dem „unbewußten Schaffen".

In Wahrheit ist das unbewußte Handeln und Gestalten kein auszeichnendes Merkmal der genialen Persönlichkeit. Es stellt sich überall ein, je mehr wir eine Leistung beherrschen, und es führt stets durch Erfolg und Mißerfolg zur weiteren Vervollkommnung dieser Leistung. So wachsen wir alle durch ständigen Gebrauch ohne Kenntnis der Regeln in unsere Muttersprache hinein. Wir steigern die Kraft unseres Ausdrucks durch ihre lebendige Betätigung in Rede und Schrift und durch die „unbewußte" Aneignung guter Vorbilder, die wir in uns aufnehmen. Es war der große Vorzug der neuhumanistischen Bildung zur Zeit Goethes und Schillers, daß sie in gewolltem Gegensatz zur bewußten Nachahmung, dem Ideal des älteren Humanismus, diesen Weg der „unbewußten" Aneigung unübertrefflicher Vorbilder in Sprache und Geschmack beschritten hat. Und aus dem Geist dieser Bildung sind unsere großen deutschen Dichter hervorgegangen. Das unbewußte Gestalten des Künstlers folgt also ähnlichen Gesetzen wie das heute wohlerforschte unbewußte sprachliche Gestalten des Kindes, das uns oft durch seine Ursprünglichkeit in Erstaunen setzt.

Und noch in einem anderen wesentlichen Punkte gleicht das Genie in der Tat dem Kinde: In der wunderbaren, dem Instinkt der Tiere vergleichbaren Sicherheit, mit der das Kind, nur dem Drange seiner kindlichen Bedürfnisse folgend, Stufe für Stufe die Leistungen ausbildet, die es erst später braucht. Wieder hat dies keiner stärker empfunden wie Nietzsche, als er von der Höhe seines Schaffens auf sein Leben zurückblickte. „Es hängt alles zusammen", schreibt er an Brandes, „es war schon seit Jahren alles im rechten Gange, man baut seine Philosophie wie ein Biber, man ist notwendig und weiß es nicht..." Und im „Ecce homo": „Die organisierende, die zur Herrschaft berufene ‚Idee' wächst in der Tiefe ... sie bildet der Reihe nach alle dienenden Vermögen aus, bevor sie irgend etwas von der dominierenden Aufgabe ... verlauten läßt ..." Und endlich in einem Briefe an Deussen: „Wer einen eigenen Willen in die Dinge zu legen hat, über den werden die Dinge nicht Herr; zuletzt arrangieren sich die Zufälle noch nach unseren eigentlichsten Bedürfnissen. Ich erstaune oft, wie wenig die äußerste Ungunst des Schicksals über einen Willen vermag. Oder vielmehr: ich sage mir, wie sehr der Wille selbst Schicksal sein muß, daß er immer wieder auch gegen das Schicksal recht bekommt."

* *

*

Aus dem Psychologischen Seminar der Pädagogischen Akademie zu Erfurt.

Gruppenerlebnis in einem Kinder-Tagesheim.

Ein Beitrag zur Psychologie des sozialen Verhaltens in der frühen Kindheit.

Von Arthur Hoffmann-Erfurt.

Die Entwicklungspsychologie des kindlichen Soziallebens hat sich als Gebiet wichtiger Sonderforschungen in der letzten Zeit immer stärker Geltung verschafft. Der besondere Anlaß des vorliegenden Heftes der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie" gibt Gelegenheit, der grundlegenden Anregungen an erster Stelle zu gedenken, die vom Forschungskreise des Hamburger Psychologischen Institutes ausgegangen sind. Die Problemstellung, die William Stern in dem wegweisenden Kapitel 36 seiner „Psychologie der frühen Kindheit": „Das Kind und der Andere" so bestimmt aus dem weiteren entwicklungspsychologischen Fragenkreise herausgehoben hat, findet in einem neueren Hamburger Beitrage zu diesen Untersuchungen eindringliche, auch die pädagogische Bedeutung betonende Fassung: „Der Gemeinschaftsgestaltung in der frühen Erziehung ist unbedingt ein beträchtliches Maß von Aufmerksamkeit zuzuwenden". In dieser Richtung müsse also „die empirische Beobachtung des Kindes in seinen sozialen Bedürfnissen und Ansprüchen" ausgebaut werden (Muchow 68 und 63). Es ist bekannt, wie diese Forschungsaufgaben an vielen Stellen aufgegriffen, und wie in wertvollen Untersuchungen ihre Fruchtbarkeit erwiesen worden ist. Hier sei als ein interessanter neuerer Beleg für die Wirksamkeit des auf eine genaue Erfassung der Sozialität des Kindes gerichteten Forschungsimpulses noch ein Satz aus einer einschlägigen russischen Studie angeführt: „Die Erforschung der Gesetze der sozialen Entwicklung der Kinder unter den Bedingungen dieses oder jenes Milieus im allgemeinen, sowie die Erforschung der Kindergemeinschaften im einzelnen erscheint als aktuellstes Problem der gegenwärtigen Pädologie." (Doroschenko 167.)

Auf die Schaffung des hinreichend starken Unterbaues einer umfassenden und gesicherten Erfahrungsgrundlage ist von Anfang an bei der Untersuchung des sozialen Verhaltens der Kinder Gewicht gelegt worden. Schon bald wurde in diesem Zusammenhange auch erkannt, daß auf die Mitwirkung von Vertretern der Erziehungspraxis bei der Lösung der wichtigen Aufgabe einer zuverlässigen Materialbeschaffung nicht verzichtet werden könne. William Stern weist auf die Bedeutung dieses Arbeitsbündnisses mit der Bemerkung hin: „Wertvolle Hilfe haben wir namentlich auch von den pädagogischen Kreisen zu erwarten, welche die Kinder außerhalb des Hauses zu beobachten Gelegenheit haben: den Kindergärtnerinnen und Horthelferinnen ... Die Unterstützung dieser Kreise wird um so wichtiger sein, als nur sie an das Kind der einfachen Stände herankommen, über dessen seelische Frühentwicklung wir noch sehr wenig wissen." (W. Stern 15.) Aus der glücklichen Begegnung von unmittelbarer Kennerschaft, wie sie an

Stätten der Erziehungspraxis sich ausbildet, und theoretischer Forschungsabsicht sind ja die wertvollen Beiträge zu dem hier in Frage stehenden Forschungsgebiete entsprungen, auf die mit der Anführung einer Reihe von Verfassernamen zunächst hingedeutet sei:[1] Adelberg, Ch. Bühler, Busemann, Chevaleva-Janooskaja, Doroschenko, Hetzer, E. Köhler, Muchow, Piaget, Reininger, E. Stern, Wislitzky, Wolffheim. Auch die hier vorliegende Arbeit ist von einer Arbeitsgemeinschaft der angedeuteten Art getragen. Für die verständnisvolle Förderung, die die Untersuchung in einem Erfurter Kinder-Tagesheim (dem Volkskindergarten in der Talschule) gefunden hat dank der aufgeschlossenen, zu allen Mühewaltungen immer bereiten Anteilnahme seiner Leiterin, Frau Jugendwohlfahrtspflegerin Lippelt, und der geschickten Mitwirkung der Kindergärtnerinnen Frl. Jahn und Frl. Lohmann sowie der Praktikantin Frl. v. Thun, sei in diesem Sinne hier gleich eingangs der Dank erstattet.

Der Fall, der in dem Berichte aus einer der „Beobachtungsstationen" des psychologischen Seminars der Erfurter Pädagogischen Akademie hier zur Erörterung gestellt werden soll, ist methodisch so gelagert, daß im Zusammenhange der über längere Zeit sich erstreckenden regelmäßigen Studienbesuche im Kinder-Tagesheim sich zu guter Stunde eine von jedem bewußten „Arrangement" fast unberührte Beobachtungsgelegenheit ergab. Über die vorbereitenden testmäßigen Erhebungen, die in den Monaten zuvor von kleinen Gruppen Studierender durchgeführt worden waren, hatte die Untersuchung dieser Kindergruppe immer hinausgestrebt zu einer „methodischen Verfeinerung der Beobachtung", „die besser an die spontanen Betätigungen und Verhaltensweisen heranreichte".[2] Durch die vorausgegangene häufige Anwesenheit der Beobachter und die dabei immer geübte Bemühung um möglichst störungsfreie Einordnung in die Spielsituationen war der Forderung nach Kräften Genüge geschehen, daß „jeder mit kleinen Kindern arbeitende Psychologe erst mit ihnen vertraut zu werden versuche". (Stern 16.)

In der Beobachtungsstunde (früher Nachmittag am 13. Februar 1931) waren in einem Spielraum, dessen Ausstattung noch zu erwähnen sein wird, neben den nur im „Randfelde" sich aufhaltenden Erwachsenen erst drei, dann vier Kinder beisammen. Diese Situation entsprach weitgehend der Voraussetzung, von der E. Stern in einer guten methodischen Bemerkung (E. Stern 271) die Ergiebigkeit exakter Feststellungen abhängig macht: „Die Beobachtung wird den Ausgang von den einfachsten Erscheinungen nehmen müssen, d. h. von solchen Gruppen, die im Kinde relativ wenig komplizierte Phänomene auslösen, wie sich das in einem einfachsten, durch-

[1] Der Arbeit ist am Ende ein Literaturverzeichnis beigegeben. Die Verweisungen im Text, bei denen in einer Klammernotiz immer nur der Autorname und die Seitenziffer angegeben werden, nehmen auf diese ausführlichere Zusammenstellung Bezug.

[2] Stern, William: Persönlichkeitsforschung und Testmethode. Jahrbuch der Charakterologie VI (1929) S. 68.

sichtigsten Verhalten des Kindes äußert. Das scheint der Fall zu sein für die konstante homogene Gruppe, d. h. die Gruppe, welche gleichaltrige Kinder umfaßt, und die eine gewisse Dauer und Konstanz der Zusammensetzung hat." Die untersuchte Gruppenbildung entsprach einer Norm der im Kindergarten angestrebten Gemeinschaftsgestaltung: das Kind im kleinen übersichtlichen Gruppenraum. Ein wichtiges Glied dieses Beisammen war freilich absichtlich extrem stark eliminiert worden: der gruppenzugehörige Erwachsene. Aufgabe der mitanwesenden älteren Menschen war es gerade, die „Gruppenzugehörigkeit" so weit wie möglich zu verleugnen. Dieser Maßnahme entsprangen eigenartige, besonders interessante Formen der Kontaktanbahnungen und -lösungen. Ihr war es auch zu verdanken, daß in einem Maße, wie es nur bei seltener glücklicher Konstellation aller „Haupt-" und „Neben"umstände erreicht werden kann, die schon von W. Stern in den frühesten Anfängen dieser Forschungen streng eingeschärfte Bedingung erfüllt werden konnte, „die Unwissentlichkeit des Kindes zu erhalten" (W. Stern 19), und so mit der Spontaneität aller Einzeläußerungen die „Echtheit" der Befunde über „die natürlichen Formen eines freien Kinderkollektivs" (Doroschenko 151) zu sichern. Dem als Besucher anwesenden fremden Protokollführer gelang die Flucht in die Unauffälligkeit durch den Kunstgriff, der auch in der Studie von Wislitzky (179) als gut wirksam empfohlen wird: An einem etwas abseits stehenden Tische wurde bei der Aufnahme des Beobachtungsberichtes eine so unnahbare Haltung stärkster Vertiefung in das „Schreiben" an den Tag gelegt, daß Versuche der Kinder, den Gast zu beachten, bald verständnisvoll ohne Ärger und Enttäuschung völlig aufgegeben wurden. So hatten die systematischen Bemühungen um die Gewinnung brauchbarer Studiengelegenheiten in der „Beobachtungsstation" des Kinder-Tagesheims, bei dem hier zu beschreibenden und zu analysierenden Gruppenerlebnis viele Einzelheiten in so günstiger Kombination bereitgestellt, daß dem rückschauenden Blicke die Beobachtungsstunde (deren methodischer Zuschnitt also „Gelegenheitsbeobachtung" und „methodische Beobachtung"[1] vereinigt zeigte) fast wie ein planvolles Arrangement nach der anspruchsvollen Verfahrensvorschrift Hennings erscheinen will: „Wir koppeln zwei oder mehrere Personen durch technische Vorrichtungen oder geistige Mittel so aneinander, daß sie sofort bei beginnendem Versuch unweigerlich charaktermäßig aufeinander wirken müssen."[2]

Über die „technischen Vorkehrungen", die — ohne gezwungen gestellt worden zu sein — gegeben waren, und die den Ablauf des Gruppenerlebnisses in wichtigen Wendungen mit bestimmten, ist kurz folgendes zu berichten. Ein größerer runder Tisch in der Mitte des Zimmers und mehrere

[1] Nach einer Bemerkung von Ch. Bühler bei E. Köhler 14.

[2] Henning, Hans: Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung. Jahrbuch der Charakterologie VI (1929), S. 217.

auch mit Tischen und Stühlen ausgestattete seitliche Spielplätze schufen für die Kindergruppe „Ansiedlungsmöglichkeiten" von so großer Freizügigkeit, daß die Sozialformungen sehr belebt wurden. Auch der Umstand, daß zwischen den Tischen ein hinreichend großes freies Bewegungsfeld verfügbar war, wirkte sich nach dieser Seite hin aus. Von entscheidender Bedeutung war innerhalb des Sachmilieus das Spielgerät, das die Kinder in Reichweite (teils schon beim Einzug in das Zimmer ausgehändigt, teils auf den Tischen ausgebreitet, teils aus einem offenen Schranke frei zu entnehmen) vorfanden. Es handelte sich um Holzbaukästen (die Fröbelgaben 4 bis 6 in mittlerer Größe), ein Bilderlegespiel mit würfelförmigen Klötzen, zwei Lottospiele (Zuordnung einzelner Bilderkärtchen zu den Feldern größerer Sammeltafeln) und einen großen Gummiball. Die Feststellung der verschiedenen Wertigkeit dieses Spielinventars in bezug auf Kontaktanbahnung, Kontaktschluß, -lockerung, -hemmung oder -auflösung war ein reizvolles Sondergebiet der Gruppenbeobachtung. Die erziehlichen Möglichkeiten, die in einer bewußten Gestaltung auch des in den Sachgliedern der Umwelt wirksamen „Reizsystems" gegeben sein können, traten in anregender Weise hervor.

Neben diesen von den Dingen der nächsten Umgebung ausgehenden Einflüssen sind mit aller Deutlichkeit auch die Einwirkungen der personalen Umwelt in Ansatz zu bringen. Dabei wird wieder die Umsicht und Exaktheit der methodischen Maßnahmen als vorbildlich anzuerkennen sein, die W. Stern in seiner Darstellung der Psychologie der frühen Kindheit immer bewiesen und in der Forderung, „die Verschiedenheit der sozialpsychischen Beeinflussung" nicht zu übersehen, auf die hier noch durchzuführende Erörterung besonders zugespitzt hat (W. Stern 461). Was die personale Besetzung des mit der Bezeichnung „Kinder-Tagesheim" umschriebenen Abschnittes aus dem Lebensraum der Kinder an formenden Dauereinflüssen bewirkt, ist von so einflußreicher Eigenart, daß im Hinblick darauf die Notwendigkeit zwingend hervortritt, für die Gesamteinschätzung der Beobachtungsergebnisse ihre Erhebung in einem von bestimmten Voraussetzungen her gestalteten pädagogischen Milieu voll zu berücksichtigen. Die erziehliche Atmosphäre des Kinder-Tagesheims, in dem die Beobachtung des Gruppenerlebnisses stattgefunden hat, ist die des Fröbelschen Kindergartens, in dessen weitgehend zu freier Selbsttätigkeit aufgelockerter innerer Verfassung Anregungen M. Montessoris mit aufgenommen worden sind. Aber über diese von den Personen der nächsten Heim-Umgebung ausgehenden Einflüsse muß die Ermittlung der wichtigsten personalen Zusammenhänge im Milieu der beteiligten Kinder hinausgehen bis zu den Einwirkungen, die das Mädchen und die Knaben auch außerhalb der Grenzen des Volkskindergartens charakterlich geformt haben und ihre Prägung fortlaufend wesentlich bestimmen. Die Hinweise, auf die sich die nach dieser Seite zielenden Feststellungen im Zusammenhange der vorliegenden Studie zu beschränken

haben, seien den vier kurzen Charakteristiken eingefügt, die als Vorbereitung auf die dann folgende Mitteilung des Hauptprotokolles hier anschließend wiedergegeben werden.

1. Li, ein Mädchen von 6;4 Jahren, folgt in der Geschwisterreihe in ziemlich weitem Abstande auf zwei Brüder von 12 und 16 Jahren. Der Vater (Alkoholiker), der nach langem Krebsleiden vor anderthalb Jahren verstorben ist, hatte das Kind sehr verwöhnt. Der Facharzt, bei dem Li in Dauerbehandlung ist, stellte Anfälle von Epilepsie auf enzephalitischer Grundlage fest, verbunden mit epileptoiden Erscheinungen, die auch ein psychogenes Moment erkennen lassen. Ferner betont das ärztliche Gutachten das Vorhandensein postenzephalitischer Charakterschwäche (Einfügungsdefekte) bei intakter Intelligenz. Li wird ihres Leidens wegen von der schwachen Mutter überängstlich behütet; sie nimmt zu Hause eine Despotenrolle ein und ist immer bemüht, sich mit ihren die Umgebung tyrannisierenden Ansprüchen auch im Kinder-Tagesheim durchzusetzen. Dabei geht sie oft schlau berechnend und gelegentlich auch hinterhältig vor. Sie ist sehr gesprächig, akustisch auffällig ansprechbar und musikalisch ausdrucksfreudig. Beim Spiel und während der übrigen Beschäftigung schielt sie meistens zu den Erwachsenen hin, von denen sie immer beachtet sein will. Körperlich ist sie sehr kräftig.

2. Ge, ein 5;2jähriger Junge, wächst unter schwersten Milieuschäden auf. Seine Mutter lebt (nach Zerfall ihrer Ehe zwei Jahre vor der Geburt des Ge) mit einem Transportarbeiter zusammen. Beide sind Alkoholiker. Die Kinder werden „zu Hause" wüst gescholten und viel geschlagen. Die „Wohnung" ist nur ein kleiner, stets unsauberer Raum. — Ge war schon mit 2;3 Jahren in der Krabbelstube des Kinderheims unmöglich, „weil er die Kleinen durch sein ungestümes Wesen quälte". Ein neurer Befund des Arztes kennzeichnet Ge als „einen Jungen von normaler Intelligenz mit voraussichtlich korrigierbarer motorischer Unruhe". Schon bei vorsichtigen testmäßigen Untersuchungen zeigten sich rasche und starke Ermüdungsabfälle. Auch im Kindergarten ist die Einordnung in eine geeignete Gruppe nicht geglückt. Immer wieder gibt es ernste Störungen durch Ge's Unverträglichkeit und Sprunghaftigkeit. In letzter Zeit ist das Kind mehrfach in exhibitionistischen Regungen rückfällig gewesen. — Ge ist der Älteste in der Geschwistergruppe, die jetzt noch bei der Mutter lebt (3;5 — 1;9 — 0;4). In seiner Sprache fallen viele unentwickelte oder verstümmelte Wortformen auf. Die gesamtkörperliche motorische Unruhe greift öfter in wirrem Kauderwelsch auch auf die Sprechmotorik über. Einer lange verschleppten Erkältung wegen, hinter der Tuberkuloseverdacht steht, war der Junge mehrere Wochen in einem Waldheim untergebracht, aus dem er am Beobachtungsnachmittage auf einige Stunden als Gast in den Volkskindergarten gekommen war.

3. We, ein Knabe von 3 ; 5 Jahren, ist der Bruder des Ge, also Zweitältester in der Geschwisterreihe. Er steht unter den gleichen schädigenden Einflüssen einer unmöglichen „Familiensituation". Die Versuche der Einordnung in Kindergruppen stoßen auch bei ihm auf ernste Einfügungsdefekte. Er neigt zu Wutausbrüchen, die in ihrer Auswirkung so intensiv sind, daß sie sich oft mit den auf der Grundlage einer Organschwäche (Blase) bestehenden Störungen koppeln. Durch den ganzen Winter hindurch bestehende Erkältungserscheinungen deuten wie bei Ge auf die schwere Vernachlässigung in der häuslichen Pflege (u. a. völlig unzulängliche „Bettung" nachts) hin.

4. Wi ist 5 ; 2 Jahre alt. Er ist einziges Kind in einer Arbeiterfamilie und wächst dort trotz längerer Arbeitslosigkeit des Vaters in geordneten Verhältnissen auf. An seiner Pflege sind auch Großeltern und Tanten beteiligt. Die Mutter ist in einer Schuhfabrik beschäftigt. Die Wohnung besteht aus zwei Räumen. Wi ist stets sauber gekleidet. Er zeigt fremden Erwachsenen gegenüber und in anderen Situationen, die er innerlich noch nicht ganz verarbeitet hat (wie in der gegen den gewohnten Spielnachmittag etwas verschobenen Lage der Be-

obachtungsstunde) ein stilles Wesen und vor allem sprachlich große Zurückhaltung. In den Kindergruppen ist er sonst immer zugänglicher und beteiligter geworden. Beschäftigungen nimmt er geschickt und selbständig auf und führt sie äußerst beharrlich durch. In allen Bewegungen ist er ruhig und sicher.

Für das Verfahren bei der Aufnahme des Gruppen-Protokolls war der Gedanke leitend, neben der sozialen Verflochtenheit des Geschehens auch die Erlebnisbahn jedes einzelnen beteiligten Kindes klar sichtbar zu machen, und für alle Feststellungen auch die möglichst genaue zeitliche Einordnung zu gewinnen. Diese Absichten ließen sich verwirklichen durch die Eintragung der Niederschrift in ein vertikal vierteilig (kolumnenweise nach der Vierzahl der Gruppenmitglieder) und horizontal in Minutenabschnitte gegliedertes Schema. Bei dieser Anlage des Protokolls sind einige Anregungen aus den gut durchgearbeiteten Beobachtungsverfahren des Ärztlich-Psychologischen Institutes in Stuttgart übernommen worden. Für die betreffenden Mitteilungen von Stuttgarter Beobachtungsaufnahmen sei dem Leiter der dortigen Arbeiten, Herrn Dr. G. A. Roemer, an dieser Stelle besonders gedankt. — Die Verwendung des „Film-Protokolls", wie man das Verfahren nach seinem Hauptkennzeichen: der zeitlichen Aufteilung nicht nach sachlich gegebenen Zäsuren, sondern nach mechanisch-automatisch gesetzten Zeitmarken, schlagwortmäßig bezeichnen könnte, war bei anderen Gelegenheiten in weniger komplizierten Fällen erprobt und eingeübt worden (z. B. bei der Aufnahme des Händespiels von Beobachtungskindern). Eine Verfeinerung der Aufnahme von Gruppenereignissen wäre sicher noch dadurch zu erreichen, daß für jeden am sozialen Zusammenspiel Beteiligten ein Sonderbeobachter die Niederschrift besorgte. Aber die Synchronisierung der verschiedenen Aufnahmen böte doch wohl gewisse Schwierigkeiten. Und zudem würde die Unberührtheit der Gruppe durch die Beobachter doch kaum in wünschenswerter Weise zu wahren sein, wenn mehrere Schreibende (und dabei doch von Zeit zu Zeit auch Aufschauende und Lauschende) „übersehen" sein wollten. Eine Reduktion komplizierteren Geschehens auf die Hauptlinien war also von dem erst drei- und später vierfach eingespannten Beobachter zu vollziehen. Daß diese Vereinfachung sich nicht in untragbarer Weise als Fehlerquelle auswirkte, sondern zu sachgerechter Herauslösung der wesentlichen Züge im Handlungsablaufe führte, war durch das allmähliche systematische Sich-Einstimmen des Beobachters auf die betreffenden Kinder in ihrer Einzelhaltung und ihrem Zusammenleben so weit wie möglich sichergestellt worden. Dem Protokollanten ist seine Beanspruchung auf Mehrfachleistung während der Niederschrift übrigens (da das Technische der Spalten- und Zeilensprünge im Stenogramm schon eingeübt war) kaum zum Bewußtsein gekommen, weil er von Anfang an zu stark im Banne der einheitlichen Gesamtstruktur des Gruppenerlebnisses stand. Ein gutes, zu weiteren ähnlichen Aufnahmen ermutigendes Beobachtungsergebnis wäre erreicht, wenn der vierteilige „Bildstreifen" des hier folgenden

Protokolls nun auch vom Leser als einheitliche Wiedergabe (ohne allzu störendes „Flimmern") aufgenommen werden könnte.

Ort der Beobachtung: Gruppenspielzimmer des Kinder-Tagesheims in der Talschule zu Erfurt.

Zeit: Freitag, 13. 2. 31, 14 Uhr 43 bis 15 Uhr 30.

Beobachtungskinder: Ge, Li, Wi und We. — Ge ist eben in lustiger Schlittenfahrt mit der Praktikantin aus dem Waldheim heruntergekommen und hält sich an dem Nachmittage nur als „Gast" einige Stunden in dem Volkskindergarten auf. Er hat sich gewärmt und ist mit Kakao und Gebäck gestärkt worden. Li, Wi und We haben eben die tägliche Mittagsrast gehalten. Aus einem Vorzimmer, in dem sie zusammenzukommen pflegen, wandern Ge, Li und Wi, je einen Baukasten (Fröbelgaben 4 bis 6) tragend, nach dem Gruppenzimmer hinüber. We erscheint erst später (s. Seite 252 oben).

Am Eingange jedes horizontal sich ausgliedernden Abschnittes (jedes Minutenprotokolls) wird mit einer unbenannten Ziffer die Zeit angegeben.

In den Kolumnen treten die Sonderberichte über die einzelnen Glieder der Gruppe (von links nach rechts in der Reihenfolge: Ge, Li, Wi, We) heraus.

	Ge	Li	Wi
43.	Am mittleren runden Tisch mit dem Holzbaukasten für sich beschäftigt.	Wie Ge.	Wie Ge.
44.	„Ich nehme lieber was anders." Wandert ab zum Schrank.	Geht auch zum Schrank und holt sich das Bilderlegespiel.	Bleibt sitzen und spielt mit dem Baukasten weiter.
45.	Nimmt einen großen Gummiball.	Beginnt am Tisch in der Ecke zu spielen.	Spielt weiter.
46.	Schaut bei Li zu: „Mal gucken, was da kommt."	Sucht Ge in ihren Spielkreis zu locken: „Ge, guck mal, was da kömmt!"	Spielt weiter; baut kleine Häuser.
47.	Tobt mit dem Ball. Schreit zu Li's Gesang laut mit und tollt weiter.	Wendet sich gegen Ge's Lärm: „Warum machst du so laut?" Bleibt bei ihrem Spiel. Fängt an zu singen.	Baut weiter still vor sich hin.
48.	Wirft den Ball gegen Li's Tisch. Geht zu Fußball über.	Beschwert sich wieder: „Ge macht so laut!"	Baut weiter.
49.	„Ne Eisenbahn." Nimmt Li eines der Vorlagebilder weg und zeigt es Frl. v. Th.	Zu Ge: „Rate mal, was da kömmt."	Baut weiter.
50.	Wird hinausgerufen, seinen Kakao zu trinken.	Setzt das Spiel mit dem Bilderlegekasten fort.	Geht jetzt an den Tisch zu Li.

51. Abwesend.	LäßtWi raten: „Was kömmt da?“ (beim Umstürzen des Kastens). Ruft einmal durch das Zimmer: „Onkel, rat' mal, was jetzt kömmt!“ — Wieder zu Wi: „Was wollen wir nun mal machen? Wollen wir mal mit de Ball machen?“	Bei Li am Tisch.
52. Abwesend.		Versucht auf Li's Frage aktiv einzugehen: „Wollen wir noch mal angucken?“
	Lehnt Wi's Vorschlag ab. „Laß mal, wir machen was anders.“ Öffnet aber doch den Bilderbaukasten wieder. Beginnt zu singen: „Stellt auf euch, ihr Paare! Trallala . . .“	
53. Kommt wieder. Tritt vorn an den Schreibtisch zum Protokollanten: „Deine Ticktack!“	Zunächst noch mit Wi beschäftigt.	Anfangs Li zuschauend.
	Spricht aus ihrer Ecke nach: „Ticktack.“	
Geht zu den Schubfächern an der Fensterwand; zieht eins auf: „Mal malen.“		Zu Ge: „Daran gehst du nicht, das ist mein Fach.“
54. Kurze stumme Auseinandersetzung mit Wi.		Sucht sein Schubfach gegen Ge zu verteidigen.
	Lockt wieder: „Ge, guck mal, was jetzt kömmt!“	
Setzt sich bei Li auf den Tisch.		Tritt mit zu Li an den Tisch.
	„Ge, was woll'n wir nu mal mache?“	
55. Zu Li: „Das woll'n wir nich mehr habe.“		Geht wieder zum runden Mitteltisch und nimmt das Bauen wieder auf.
	Singt: „Das woll'n wir nich mehr habe.“	
56. Singt mit Li zusammen. Läuft dann weg zum Tisch vorn im Zimmer.	Singt weiter.	Baut still für sich.
57. Zeigt auf das Lotto. „Woll'n wir mal das hier spielen?“	Noch an ihrem Tisch hinten in der Ecke: „Woll'n wir dann sagen: Hier, wer hat das?“	Baut still weiter.
58. Beansprucht den Ausruferposten für sich: „Nein, das sag' ich, weil ich im Waldheim war!“	Bricht ihre Eigenbeschäftigung ab.	Noch in sein Bauen vertieft.

59. Wendet sich beim Verteilen der Rollen auch an den Protokollanten: „Wenn der Onkel mitspielt . . .“ Beim Austeilen der Karten: „So, jeder hat zwei.“	Kommt zum Tisch nach vorn. Verkündet ohne weiteres die Spielregeln: „Jeder kriegt vier, und jetzt krieg ich das!“	Rückt auch mit vor, ohne ein Wort zu sagen.
60. Verteilt weiter, schwatzt dabei immerwährend, manchmal kauderwelschend.	Still mit dem Auflegen der Karten beschäftigt, da gegen Ge's Geschwätz nicht ankommend.	Still abwartend.
61. Beginnt auszurufen: „Wer hat hier das?“	Übersieht geschickt den ganzen Spieltisch. —	Hat nur seine eigenen Tafeln im Auge.
1. Noch Ausrufer. Fängt aber an zu kaspern und zu lachen.		Da die Kärtchen nicht gemischt worden waren, ist er rasch mit dem Aufdecken auf alle Felder seiner Sammeltafeln fertig geworden.
Beachtet mit Li in stillschweigender Übereinkunft nicht, daß Wi schon gewonnen hat.	Hat Wi beobachtet und stellt fest: „Wi ist fertig!“ Nimmt aber — mit Ge in stillschweigender Übereinkunft — von Wi's Sieg keine Notiz. Sucht das Ausrufen an sich zu reißen.	
Behauptet noch seinen Posten als Ausrufer.		
2. „Nu wieder einpacke! Gebt alle her!“	Greift beim Einpacken mit zu, sich aber bei Ge noch „entschuldigend“: „Ich sammel sie dir nur.“	Reicht still seine Karten hin.
3. „Ich tu die Pappen nein.“ Schließt den ersten Lottokasten wieder.	Schlägt vor, das zweite mit auf dem Tisch stehende Lotto zu nehmen.	Sitzt während der nun beginnenden Verhandlungen zwischen Ge und Li still dabei.
4. Beansprucht wieder den Austeilerposten: „Nein, ich teile aus, weil ich so lange im Waldheim war!“	Hat den zweiten Spielkasten rasch an sich gerissen.	Still zuschauend.
	Rückwärts zum runden Tisch, an dem jetzt Frau L. und Frl. v. Th. sitzen: „Tante, darf ich mal austeilen?“ — Da der Machtspruch der Erwachsenen ausbleibt: „Ge, bitte laß mich mal austeilen!“	
5. Ablehnend: „Wenn wir dann noch mal spielen, dann kannst du austeilen.“	Behält den Spielkasten hartnäckig.	Geduldig in der Rolle des stillen Beobachters.

6. Zum Kompromiß geneigt: „Ich die kleinen, du die großen“ (Karten; wer die kleinen austeilt, ist zugleich der Ausrufer!).	Beansprucht auch den Ausruferposten. Gibt Ge seine listige Formel zurück: „Ich die kleinen, du die großen!“	Still abseits.
7. Hat nachgegeben. Beim Austeilen der großen Sammeltafeln: „Li, willst du die Straßenbahn? — dasPferd? — den Puppenwagen?“ Auch zu Wi: „Das geht dir gar nichts an!“	Hält kleine Bildkarten zum Ausrufen bereit. Zu Wi: „Das geht dir gar nichts an!“	Auf ein Feld einer Sammeltafel zeigend: „Was ist denn das?“
8. Greift nach einigen kleinen Karten in der Mitte des Tischchens.	Wehrt sich energisch gegen die Übergriffe der beiden anderen.	Versucht, Ge's Beispiel zu folgen.
9. Setzt das Austeilen der Sammeltafeln fort; dabei zu Wi: „Hier, das willst (!) du und hier das!“	Beginnt auszurufen. Das Spiel kommt in Gang.	Wieder in still abwartender Haltung.
10. Legt die von Li ausgerufenen Kärtchen auf die betreffenden Felder seiner Sammeltafel.	Wendet sich ganz sich selber zu: „Wieviel hab' ich?“ Beginnt auf ihrer Sammeltafel die schon gedeckten Felder zu zählen.	Legt die von Li ausgerufenen Kärtchen auf die betreffenden Felder seiner Sammeltafel.
11. Holt sich selber, da Li ganz mit sich beschäftigt ist, einige Bildkärtchen herbei.	Sucht sich aus den Bildkärtchen alle Treffer für die eigene Sammeltafel heraus. Beginnt dabei zu singen.	Folgt dem Beispiel Ge's und holt sich selber einige Bildkärtchen.
12. Sieht auf einem Bildfelde eine Banane. Schreit oft laut: „Bamana!“	„Fertig!“ — Es ist ihr gelungen, sich den Sieg zu arrangieren.	Still abwartend.
Wird infolge dieser Schiebung auch bald fertig: „Ich habe gewonnen!“	Sucht nun weiter alle Bildkärtchen heraus, die Ge braucht, um zu gewinnen: „Das mußt du noch haben!“	Spielt wortlos weiter mit.
13. „Wi hat verloren!“	„Wi hat verloren!“ Rafft alles zusammen. „Ich teile wohl wieder aus.“	Reicht still seine Karten zurück.
14. Teilt mit Li zusammen aus in den vorigen Rollen.	Teilt mit Ge zusammen aus in den vorigen Rollen. Sucht sich wieder alle Kärtchen für ihre Sammeltafel heraus. „Ätsch, Ge, ich gewinne wieder!“	
„Ach, du gewinnst jetzt und ich niemals.“	„Wart mal, jetzt will ich für Ge was raussuchen.“	Sitzt und wartet.

15.	„Mal zu Tante Lene gehn!“ Verläßt das Zimmer.	Noch mit dem „Rassuchen“ beschäftigt.		Ruhig vor sich hinschauend.
16.		Folgt Ge und holt ihn wieder herein. Ruft weiter aus: „Wer hat das?“		
	Ge	Li	Wi	We
	„We, geh naus!“		Legt einige Kärtchen auf.	Kommt herein.
	Als Wi einige Kärtchen zum Decken bekommt: „Nä, Wi muß nich gewonnen ham!“			
17.	Verlangt jetzt seine Bildkärtchen.	Sucht von jetzt ab wieder alle Bildkärtchen für Ge heraus.	Sieht wieder ohne Protest den Schiebungen zwischen Ge und Li zu.	Hat sich an die vierte, noch freie Seite des Spieltisches gestellt.
18.	„Ich habe gewonnen!“	Schleppt den kleinen We herum.		
19.	Geht zum Schrank und holt sich ein Domino. „Wir wollen mal mit das spielen.“ Wandert zum zweiten hinteren Ecktisch ab.	Reicht nun Wi Bildkärtchen.	Legt die Bildkärtchen auf seine Sammeltafel auf.	Nimmt sich einige von den durch Ge's Abgang frei gewordenen Karten.
20.	Aus seiner Ecke nach vorn: „Ich spiel'ganz allein!“	Beginnt zu singen.	Spielt mit den Täfelchen nun allein vor sich hin.	Schaut sich weiter Karten an.
	„Woll'n wir Fußball mache?“	Nimmt den Ball: „Los, Fußball!“		
21.	Springt nicht gleich mit ein. „Ich packe ein.“ Bleibt zunächst noch an seinem Ecktisch.	Spielt, nach Ge schauend, mit dem Ball.	Bleibt vorn am Tisch für sich beschäftigt.	Bleibt vorn am Tisch für sich beschäftigt.
22.	Packt das Domino weiter ein.	Stellt sich neben Ge's Tisch vor der Wand auf und spielt Fangen.	Still beschäftigt.	Still beschäftigt.
23.		Läßt den Ball in die Nähe von Wi rollen.	Tritt sofort nach dem Ball: „Soll ich mitspielen?“	Bleibt noch am Tisch. Schaut Li und Wi zu.
	Stößt Wi zurück: „Nä!“ — Springt nach dem Ball, wirft sich hin, rennt wild drauflos.	Beginnt zu hüpfen: „Prima! Knorke!“	Zieht sich zum vorderen Tisch zurück.	

24. Spielt mit Li Fußball. Läuft aus dem Zimmer, um seinen Rodelschlitten hereinzuschleppen.	Spielt mit Ge Fußball. Ruft jetzt We herbei. „Ach, Mensch, Wi, du verlierst ja! Das war ein Tor!“	Sieht dem Fußballspiel zu. Schiebt We zurück. „Oder ich!?“ Spielt mit Fußball.	Sieht dem Fußballspiel zu. Beschäftigt sich am vorderen Tisch für sich weiter.
25. Kommt wieder; er hat den Schlitten nicht mit hereinnehmen dürfen. Hat Plätzchen erwischt und zeigt sie; teilt aus.	Läuft zu Ge und läßt sich Plätzchen abgeben.	Bleibt abseits mit dem Ball stehen und wird bei der Verteilung der Plätzchen übergangen.	Läuft zu Ge und bekommt auch Plätzchen.
26. Ins Naschen vertieft.	Nimmt das Fußballspiel mit Wi wieder auf.	Setzt das Fußballspiel mit Li fort.	Ißt seine Plätzchen.
27. Stößt Wi fort. Springt in das Fußballspiel ein.	Spielt mit Ge weiter.	Setzt sich seitwärts auf eine Fußbank.	Sieht dem Spiel von Ge und Li zu.
28. Rollt sich wild durch die Stube, wobei er mit dem Kopfe hart aufschlägt. Zieht sich weinend, seinen schmerzenden Hinterkopf reibend, in die Ecke bei der Tür zurück.	Wirft sich auch mit auf die Erde.	Schaut dem Toben von Ge und Li zu.	Bleibt noch Zuschauer.
29. Weint noch, aber ist schon wieder dem Zimmer zugewandt. Ist rasch aufgeheitert.	Sucht Ge zu trösten und ihn wieder in das Spiel hereinzulocken. Macht ihm ein „Kunststück“ vor: wie der Schneemann hinfällt.		
30. Tobt wieder und wälzt sich wild auf dem Fußboden.	Schließt sich Ge's wildem Treiben an.	Sitzt nach wie vor still abseits als Beobachter.	Stürzt sich mit in die aufgeregt tobende Kindergruppe.

(Die Erwachsenen müssen eingreifen.)

Die Interpretationsmöglichkeiten des voraufgehenden Berichtes, auf die einzugehen Aufgabe des zweiten Hauptteiles dieser Studie ist, können im Folgenden immer nur angedeutet werden. Nach den Erfahrungen, die bei

der Diskussion des Protokolles in verschiedenen Studienkreisen des Psychologischen Seminars (Gruppen von Studierenden und Arbeitsgemeinschaften von Berufserziehern) gesammelt worden sind, bietet die Niederschrift Material für eine ganze Anzahl eingehender Sondererörterungen.

Die vertikale Aufteilung des Berichtes legt es zunächst nahe — obgleich dieser Ansatz vom sozialpsychologischen Hauptthema abzuführen scheint — die Beobachtungen persönlichkeitsdiagnostisch zu verwerten. Was während des Gruppenerlebnisses die einzelnen Beteiligten bewegt, und was durch sie zur sozialen Gesamtbewegung beigesteuert wird, erweist sich schon bei einem raschen Einblick in das Protokoll deutlich als „Reaktion der personalen Gesamtdynamik".[1] Vom sozialen Geschehen her fällt also scharfe Beleuchtung auf die charakterliche Sonderart, die ja nach Hennings einleuchtenden neuen Nachprüfungen psychodiagnostischer Methoden in tieferen Schichten überhaupt erst der gruppenpsychologischen Beobachtung sich öffnet. „Höhere Seelenbetätigungen sprechen erst an, wo Menschen auf andere Menschen in wirklichem Lebenszusammenhang aufeinander einwirken."[2] Die Einzelcharakteristiken können hier nicht ausführlich „herausgelesen", sondern nur mit dem Hinweis auf einzelne Züge skizziert werden, die aus längerem Umgange mit den Kindern als die wesentlichen eingeschätzt werden. Ge's Verhalten in 47/48 und 27/30 (mit diesen Ziffern wird von jetzt ab immer auf die betreffenden Minuten-Protokolle verwiesen), sein Toben, Schreien, Werfen, Stoßen usw. kennzeichnen das stürmische Kind, den blindaktiven Typ, „der mit seiner Vitalität alle über den Haufen rennt", (Weiß 108.) Wie in Li's seelischer Artung anspruchsvolles Geltenwollen mit klug berechnender, alle Situationsvorteile diplomatisch auswertender „Wendigkeit" zusammen gehen, wird aus ihrem Vorgehen in 3 bis 6 beim Erkämpfen der Führerrolle im Lottospiel ersichtlich. Wi's ausgeglichenere, selbständigere, gesammeltere Haltung ist gleich eingangs in 43 bis 49 in seinem Verharren bei dem Spielmotiv, das den andern rasch entglitten ist, festzustellen. — Die „Ergriffenheit" von den Spannungen des Gruppenerlebnisses hat in allen Fällen zur Folge, daß die Kinder sich dem Blick des Beobachters z. T. ganz unverhüllt triebhaft und völlig unmaskiert, jedenfalls viel unbefangener zeigen als im Einzelverhalten. So fällt — um das Gesagte wenigstens mit einem Beispiel zu belegen — in 12/13 die naive Unbekümmertheit auf, mit der Ge und Li ihre „Schiebungen" im Lottospiel begehen.

Wie einerseits die Beobachtung der Gruppenmitglieder in ihrem sozialen Verhalten Quelle charakterologischer Feststellungen ist, so wird anderseits durch die intensive Berücksichtigung der „Einbettung" aller Reaktionen

[1] Stern, William: Persönlichkeitsforschung und Testmethode. Jahrbuch der Charakterologie VI (1929) S. 66.

[2] Henning, Hans: Ziele und Möglichkeiten der experimentellen Charakterprüfung. Jahrbuch der Charakterologie VI (1929) S. 216.

„in die Gesamtstruktur der Persönlichkeit“[1] auch die Erhebung der sozialpsychologischen Befunde gefördert. Für den Fortgang der hier beabsichtigten Interpretation des Beobachtungsprotokolls ergibt sich aus den letzten Bemerkungen zunächst die Herausarbeitung einer typologischen Umschreibung der jeweils ganz persönlich geprägten sozialen Verhaltensweisen. Ge wird sicher leicht als Vertreter des „Machthaber“-Typus im Sinne der Reiningerschen Typenabgrenzung (Reininger 18) erkannt. In 54 sitzt (thront!) er auf dem Tische; ebenso kennzeichnend ist sein Diktat an Wi in 9: „Hier, das willst (!) du und hier das!“ — Li wäre — wieder im Anschluß an Reininger (19) — als der „gesellige Durchschnittstyp“ anzusprechen. Ihr „Nicht-allein-sein-wollen“ ist gleich am Eingange des Protokolls (46) bezeugt. Wie sie „bald da, bald dort mit ist, bald anregend und leitend, bald bloß mitmachend“, zeigt sich im ganzen Verlauf des Gruppenerlebnisses. Besonders treffend ist sie auch durch Reiningers Bemerkung mit charakterisiert: „In der Hauptsache suchen sie (die „durchschnittlich Geselligen“) die Gesellschaft der anderen ihrer eigenen Befriedigung wegen auf.“ — Wi leidet in der Beobachtungsstunde unter starker Befangenheit. Er kann nicht damit fertig werden, daß in Anwesenheit der Erwachsenen bei Li und Ge sich allerlei Zügellosigkeiten ungehemmt austoben dürfen. Seine Ratlosigkeit läßt ihn aus der ihm sonst schon erreichbaren sozialen Aktivität abgleiten zum Typus des „Erfolglosen“ (Reininger 19). Er macht die wenig glückliche Figur, wie H. Adelberg sie in ihren Beobachtungen auch in einem ergötzlichen Parallelfall schildert: Susi und Evi sind dort „anscheinend ihres geringen Betätigungsdranges und ihrer großen Geduld wegen „Indianerhunde“, deren Aufgabe darin besteht, angebunden im Indianerhaus zu bleiben, es zu bewachen und auf die anderen zu warten.“ (Adelberg 147.) Wi's schüchterne Vorstöße in die Gruppe der beiden Tonangebenden Ge und Li hinein (51/52 und 7) prallen auf rücksichtslose Abwehr und fallen rasch in sich zusammen. — We zeigt das seiner Altersstufe gemäße typische „Mitläufertum“, wie etwa Ch. Bühler (181) und E. Köhler (110) es vom Dreijährigen geschildert haben. — Ganz eindeutig klar wird mit diesen typologischen Feststellungen die Gesamtverteilung des sozialen Kräftespiels erkennbar: das Zentralfeld beherrschen Ge und Li; Wi und We sind nur im Randfelde geduldet.

Die Erwägungen über die Motive der Gruppenbildung im frühen sozialen Verhalten werden in dem vorliegenden Protokoll in sehr instruktiver Weise oft zu dem — die Ergebnisse anderer Untersuchungen bestätigenden — Sachverhalte hingeführt, daß „die Gruppenbildung um einen Gegenstand“ (Wislitzky 183/84) das Übergewicht hat. Auf diese Feststellung weist ja auch Reiningers zusammenfassende Bemerkung hin: „Der Großteil

[1] Diese Forderung der Methodik seelenkundlicher Beobachtungen immer wieder von neuem eingeschärft zu haben, ist wieder ein besonderes Verdienst W. Sterns; man vergleiche z. B. die Äußerungen in der Einleitung zur bekannten „Methodensammlung“ (Stern-Wiegmann), 3. Auflage, Leipzig 1926, S. VIII.

der entstehenden Gruppen ist auf vorwiegend sachliche Momente gegründet" (Reininger 78). Über das Zurücktreten des persönlichen Kontaktes wird später noch besonders zu handeln sein. Auch Ch. Bühler erwähnt bei der Charakteristik der Alterstufe vom 5. bis 8. Lebensjahre „eine andere, sozusagen objektive" soziale Haltung, „nämlich die sachlich fundierte unpersönliche Bindung an ‚die anderen'" (Ch. Bühler 180). — Vier „Beschäftigungsdinge" mit verschiedener sozialer Wertigkeit, nach deren fallender Ordnung sie gleich aufgezählt werden sollen, traten im Ablauf des Gruppenerlebnisses in Erscheinung: das Lottospiel, das Bilderlegespiel, der Baukasten und der Gummiball. Jede dieser Sachen vermag — als Produkt des freien Spiel- und zugleich des gruppenmäßigen Beziehungsdranges, z. Tl. unter Einschluß regelhafter Ausprägung des die Spielgemeinschaft tragenden Verständigungswillens — in bestimmter Stärke „Umweltreize" zu sozialer Formung auszustrahlen; und jedem dieser Gegenstände gegenüber haben die Kinder eine bestimmte Ansprechbarkeit ihrer sozialen Regungen. Der Ball ist dadurch besonders gekennzeichnet, daß er — durch sein unruhiges Rollen und Hüpfen, das einer ungebändigten kindlichen Motilität verhängnisvoll naheliegt und in einer interessanten Resonanzwirkung sich mit ihren stürmischen Entladungen koppeln kann — die Gruppe sowohl zu schließen, wie auch radikal zu sprengen vermag. Am Ende des vorliegenden Berichtes wälzen sich — nach dem Zerfall der vorher gegebenen Sozialstruktur — Ge, Li und We im chaotischen Durcheinander mit dem Balle um die Wette auf dem Fußboden. Wie so die sozialen Negativismen im Protokoll deutlich mit unter „Sachzwang" stehen, so ist das Gruppengeschehen auch positiv in interessanter Weise mit sachbedingt. Die am Eingange um die Baukästen gebildete ganz unechte „Gruppe" der Einzelspieler hat freilich kaum eine Minute Lebensdauer. Aber bereits 12 Minuten lang vermag an Li's Tisch das Legespiel die Kinder zu gruppieren (44 bis 55). Am stärksten ist die Kraft des „einigenden Gegenstandes" (Wislitzky 185) beim Lottospiel wirksam. Es hält über 25 Minuten hinweg (56 bis 20) einen Spielkreis zusammen und überwindet mit seinem gruppenbildenden Einfluß sogar kraß antisoziale Quertreibereien der Ge und Li (12 bis 14), sowie ein äußeres Aus-dem-Felde-Gehen des Ge (15).

Von dem, was aus dem Spielgerät heraus die für die früheren Altersstufen noch so nötigen „Hilfen für die soziale Adaptation" (Muchow 62) gewährt, verdient ein Umstand noch ausführlicher erwähnt zu werden. Er tritt in der dauerhaftesten, sozial am weitesten durchgeformten Gruppensituation, die das vorliegende Protokoll erfaßt hat, deutlich hervor: In den Minuten 56 bis 59 ist der Durchbruch einer einheitlichen Spielbereitschaft überraschend, der bei allen drei Kindern sich fast schlagartig vollzieht, sobald Ge den Hinweis auf das Lottospiel gegeben hat (57). Li fällt aus der weit entfernten Spielecke heraus sofort mit der Äußerung ein: „Wir wollen dann sagen: Hier wer hat das?" und läßt darin erkennen, in wie großer Assoziations- und Reproduktionsbereitschaft das ganze Regelwerk des Lottospieles auf Grund

der Spielgewöhnungen steht. Von 57 an ist sofort auch das mit der Regelkenntnis gegebene Rollenbewußtsein mit den ihm eigenen Stimmungslagen und Strebungen eingeschaltet. Auch Wi's sonst fast unerschütterliche Zurückhaltung wird unter dem Zwange dieser klaren Spielordnung gleich aufgegeben. Er rückt in 59 in den Spielkreis als — wenn auch von Anfang an unerhört schlecht behandelter, so doch erstaunlich beharrlicher — Partner mit ein. Hier „ist das Spiel also stärker als das Wollen der Ungemeinschaftlichen, es erzwingt sich Einordnung" (Tesarek 65). Diese Beobachtung bietet eine eindringliche Bestätigung der aus der Hetzerschen Studie über das volkstümliche Kinderspiel bekannten Untersuchungsergebnisse, daß in der Phase vom 5. bis 8. Lebensjahr „der Höhepunkt der Spiele mit dem festen, formalen Gerüst" liegt (so angeführt bei Ch. Bühler 182). Die Spielgelegenheit, in der ein reicheres und bestimmteres Regelsystem mit wirksam wird, bindet die Kindergruppe auf die weitaus längste im Protokoll festgestellte Dauer (Lotto 25 Minuten gegen nur 12 oder 8 Minuten, bzw. nur eine Minute in den übrigen Fällen). Damit wird der allgemeine Befund gut illustriert, daß „auf der Frühstufe der objektiven Gruppenbindung feste Regeln den bestimmenden Gestaltungseinfluß haben" und dem „labilen Gemeinschaftsgefüge" oft seinen Halt geben müssen (Ch. Bühler 181).

Was aus der Beobachtung des Gruppenerlebnisses von den ersten Kontaktanbahnungen (43 bis 55) über das Maximum an Sozialstrukturiertheit hinweg (56 bis 19) bis zur rettungslosen Auflösung (28 bis 30) in bezug auf die Dauerhaftigkeit der Gemeinschaftsverbindungen ausgesagt werden kann, bewegt sich auch in der Richtung der hierüber bekannten älteren Feststellungen. In der Minute 30 ist die Gruppe überreif zum lenkenden Eingriff der Erwachsenen. Die Zeitspanne, in der aus spontanen Regungen von Kindern dieser Altersstufen ein Beieinander sich zu tragfähigen Gruppenbeziehungen formen konnte, war im gegebenen Falle also auf 48 Minuten ausgedehnt. Diese Zeitabmessung geht mit den Feststellungen von Doroschenko (159) überein, wo unter günstigen Umständen eine durchschnittliche Dauer von 40 bis 60 Minuten gefunden worden ist. Ähnlich gibt auch Wislitzky (181) eine obere Abgrenzung: „Es ist nur in seltenen Fällen so, daß eine entstandene Gruppe eine einstündige Lebensdauer hat." Untere Werte für die Ermittlung der Gruppendauer erhält man, wenn im Rahmen der durch das ganze Protokoll sich fortspinnenden Spielbegegnungen nun die Durchgangsgruppen besonders beachtet werden. Dann ergeben sich z. B. die folgenden Werte: Spielkreis um den Bilderlegekasten: 12 Minuten; Ballspielgruppe 8 Minuten. Diese Zahlen bewegen sich annähernd in der von Salushny (nach Doroschenko 159) für die Mehrzahl der von ihm beobachteten Fälle angegebenen Spanne von 2 bis 10 Minuten. In dem Umgruppierungsdrang zeigt also die soziale Erlebnisfähigkeit der 5- und 6jährigen eine gewisse „Kurzatmigkeit". Bei ihrer weiteren Untersuchung wie auch bei der Begründung der aus verschiedenen Beobachtungsergebnissen hervortretenden Höchstdauer von 40 bis 60 Minuten wird

die Ermüdungsforschung mit anzusetzen sein. Bei Ge ist sein wildes, für den gesamten Gruppenbestand verhängnisvolles Ausbrechen aus den Schranken der sozialen Einordnung jedenfalls — nach allem, was von längerer Vorbeobachtung her über seinen Leistungsrhythmus bekannt war — das Ergebnis schwerer Ermüdungshemmungen.

Auch die älteren Ermittlungen über die Anzahl der an den Gruppenbildungen in der frühen Kindheit Beteiligten lassen sich vom vorliegenden Protokoll her mit aufnehmen. In der Arbeit von Wislitzky wird der auch in den Studien von Hetzer und Chevaleva-Janooskaja schon erhobene und gesicherte Befund eines Phasencharakteristikums in der Mitgliederzahl dauerfähiger Gruppen mit der Bemerkung angegeben: Zweier- und Dreiergruppen machen „mehr als 50%" aller Gruppen bei Kindern von 3;0 bis 6;11 Jahren aus. „Sie sind also für die von uns beobachtete Periode charakteristisch." (Wislitzky 181). Für das hier beschriebene Gruppenerlebnis hatte sich ungesucht und ungezwungen die Abmessung der Teilnehmerzahl gerade auf den genannten Normwert ergeben. Diesem Umstande muß nun ein grundlegender Einfluß darauf zugestanden werden, daß im beobachteten Falle überhaupt Sozialstrukturen zustande gekommen sind. Standen doch nicht weniger als drei von den vier zusammengeführten Kindern unter der Einwirkung von Einfügungsdefekten (Ge, Li und We; siehe die Charakteristiken S. 246). Daß zwischen ihnen — ohne gängelnde Hilfe der Erwachsenen — doch die Gruppenbezogenheit sich spontan über 48 Minuten fortspann, bevor die gemeinschaftsprengenden Tendenzen durchbrechen und ein weiteres Fortbestehen der Gruppe aussichtslos machen konnten, dieser überraschend günstige soziale Ertrag der Situation bestätigt die Bedeutung der Teilnehmerzahlen 2 oder 3 als ausgezeichneter Werte. Gingen bisherige Erhärtungen des bevorzugten Gruppenumfanges den Weg, in der großen Zahl untersuchter Fälle im statistischen Verfahren die Häufungsstelle zu suchen, so liegt die zum gleichen Ergebnisse führende Schlüssigkeit der hier durchzuführenden Materialauswertung in der Überlegung, daß eine Gruppenabmessung, der die soziale Zusammenfügung so wenig gemeinschaftsgeeigneter Glieder gelang, die für das Gruppenleben dieser Altersstufen bevorzugte Zahl getroffen haben müsse.

In vollem Umfange erweist sich der Bericht aus dem Kinder-Tagesheim auch für den Versuch ergiebig, aus ihm die typischen Arten des Kontaktstrebens zu belegen. Reininger (22/25) hat die möglichen Formen der Kontaktanbahnung unter den drei Gesichtspunkten zusammengefaßt: 1. die direkt gerichtete und aktive Form; 2. die indirekt gerichtete und aktive Form; 3. die inaktive Form: der Kontaktwunsch. Der erste Typus ist im Verhalten Li's da repräsentiert, wo sie (16) den aus dem Spielfelde entwichenen Ge wieder herbeiholt oder (24) einen Partner zum Fußballspiel direkt anruft. „Die indirekte Anbahnung durch eigene Leistung oder durch reizvollen Besitz" vollzieht sich bei Li's Spiel mit dem Bilderlegekasten in

den oft wiederholten Lockrufen: „Guck mal, was da kömmt!“ (44 bis 54) und auch bei der Gelegenheit, wo die von Ge im Stiche gelassene Li den Ball in die Nähe von Wi rollen und damit in deutlich erkennbarer Absicht einen Versuchsballon steigen läßt (23). Charakterologisch ist dieses Vorgehen der Eigenart des Mädchens durchaus angemessen, das ja durch ein mit allen (gelegentlich auch mit bedenklichen) Mitteln arbeitendes Geltungsstreben gekennzeichnet ist. Reiningers Erläuterung zu dem zuletzt erörterten Typus des Kontaktstrebens trifft auf Li genau zu: „Man will vorsichtig erkunden, wie sich die erstrebten Kinder zu einem verhalten, um so den möglichen Prestigeverlust, den ein Ablehnen oder Mißachten mit sich bringt, zu vermeiden.“ (Reininger 26.) — Sehr instruktiv ist auch die Verkörperung der inaktiven Form: des Kontaktwunsches in Wi. Daß dieser kleine „Erfolglose“, wenn er sich auch immer mit überraschender Geduld und Haltung in seine Verstoßung an die Peripherie fügt, die sich unter den „Aktiven“ anbahnenden Gemeinschaftsformungen doch immer deutlich mit spürt, und daß er in einer — wenn auch wenig wachen, so vom günstigen Augenblick doch immer ansprechbaren — Bewußtheit stets mit in der Gruppensituation darinsteht, erhellt schon aus seinem pünktlichen spontanen Einrücken in den Spielkreis am vorderen Tisch (59). Ebenso bedeutet die Frage: „Was ist denn das?“ in 7 einen Vorstoß seines Kontaktwunsches. Noch dringlicher und bestimmter meldet sich dieser an, als Ge (23) seinen Platz als Partner im Fußballspiel nicht gleich besetzt hat (Tritt nach dem Ball: „Soll ich mitspielen?“). Endlich schafft der immer rege Kontaktwunsch Wi's sich in 24 sogar einmal mit einem kecken, den jüngeren Spielrivalen überrennenden Anlauf („Oder ich?!“) Geltung.

Bei den Analysen des letzten Abschnittes sind schon mehrfach Tatbestände mit herausgehoben worden, die auch für eine aufschlußreiche Sondererörterung der Fragen des „Gegeneinander“ in der Gruppe: der Über- und Unterordnung, die Unterlagen bieten. In Ge und Li sind zwei kindliche Überlegenheitstypen in markanter Ausprägung gegeben: Ge repräsentiert den „rein blind aktiven Typ“ mit „rein vitaler Überlegenheit“, der „alles an sich reißt, alles verteidigt, den andern geradezu über den Haufen rennt und durch beständige Übergriffe und Angriffe bedrückt“ (siehe u. a. 47/48; 53/58 und 23) (Weiß 100). Li verkörpert den „Initialtyp“ (Weiß 101). Sie zeigt Führerqualitäten von der Art (freilich mit bedeutsamen Einschränkungen), wie sie bei Adelberg treffend umschrieben werden: Die Fähigkeit, „in irgendeiner Weise mit allen Teilen der sozialen Situation in Verbindung zu sein“ und die Gruppenkonstellationen auszunutzen (Adelberg 200 f.). Sie „strebt die Führerstellung und den damit verbundenen Einfluß an, um für ihre persönlichen Bedürfnisse Erfüllung zu suchen, d. h. um sich die reizvollen Rollen und angenehmen Aufgaben zu sichern“. (Adelberg 201) (siehe Protokoll 3 bis 7: geschickte Behauptung im Kampf um die Rolle des Ausrufers beim Lotto). Sehr interessant wird die Gruppensituation dadurch, daß

die Einsätze an Kraft der Überlegenheit, die Ge und Li auszuspielen haben, sich fast genau die Waage halten: Ge's Draufgängertum aus triebhafter Unbeherrschtheit wird aufgewogen durch Li's Geschick, sich mit feinem diplomatischem Ränkespiel durchzusetzen. Der Bericht von 4 bis 6 illustriert das ausgezeichnet. So kommt die Rivalität von Ge und Li nicht zum klaren Austrag. Damit ist eine weitere interessante Sonderform der vom Protokoll erfaßten Gruppenbeziehungen gegeben: der Fall einer ausgeprägten „Despotie zu Zweien", der Wi ausgeliefert ist. In 7 antworten auf seine schüchterne Frage „Was ist denn das?" Ge und Li fast einstimmig mit der schroffen Ablehnung: „Das geht dir gar nichts an!" Bei den Schiebungen im Lottospiel (12 und 14) sind Ge und Li sich gegen Wi völlig einig. Sie haben in 1 beide sein erstes Gewinnen wie auf Verabredung stillschweigend nicht als „Sieg" beachtet, wie sie in ebenso sicherer Übereinkunft in 13 über den durch ihren Betrug überlisteten „Verlierer" mit gemeinsamer Verspottung herfallen. Beispiele für dieses fast brutal anmutende „Heraushacken" des Unterlegenen (wie man den Vorgang in Anlehnung an die schönen Untersuchungen von Schjelderup-Ebbe zur Psychologie der Vögel [Zeitschrift für Psychologie Bände 88 und 95] der zutage tretenden rücksichtslosen, elementaren Triebhaftigkeit wegen zu bezeichnen geneigt ist) sind in dem Protokoll noch öfter berichtet. Besonders aufschlußreich ist das Material aber als deutlicher Beleg für das Auftreten einer „Mehrfach-Despotie".

In zwei Schlußabschnitten wird die Interpretation des Beobachtungsprotokolles nun noch, in grundsätzlicher Abwägung des allgemeinen Gewichtes der einzelnen sozialpsychologischen Feststellungen, die Einschätzung zu suchen haben, die in der Bewertung der Sozialstrukturen die Mißverständnisse sowohl eines „Zuviel" wie eines „Zuwenig" verhüten hilft. Ein „Zuviel" wird dann in die Sachverhalte hineininterpretiert werden, wenn man sich von den geglückten Begegnungen zwischen den Kindern und ihrem Sich-wieder-Finden nach gelegentlichen Konflikten und Umgruppierungen, wie das Protokoll sie immer wieder berichten kann, verleiten läßt, in diesem Beieinanderbleiben zuviel „aktives Schaffen von Gemeinschaftsstrukturen" (Muchow 63) hineinzulegen. Die seelische Gesamtsituation darf nicht in Schönfärberei dahin verfälscht werden, schon „ein schönes Bild sozialen Einklanges und sozialer Gesinnung" (Muchow 66) da sehen zu wollen, wo zu solchen Spätformen der reifen Vergemeinschaftungen noch die psychischen Voraussetzungen fehlen, wo — wie es bei Wislitzky (184) in scharf zugespitzter Form ausgesprochen wird — „die entstandene Gemeinschaft noch durchaus den Charakter der Masse hat, die einzelnen Mitglieder miteinander nur wenig oder keinen Kontakt" ausbilden können. Wer an der Hand des Protokolls den Einzelphasen des Gruppenerlebnisses nachgeht, wird allenthalben die Ansätze zu positiven Wechselbeziehungen unterbrochen finden von negativen Tendenzen der Störung, des Ausweichens, der Ermüdung, der Rivalität; soweit es angebracht wäre, den Tatbestand auf die Ebene

ethischer Grundhaltungen zu projizieren, würde man im vorliegenden Material die Bemerkung W. Sterns (462) über „die seltsamen Verschränkungen von Hingebung und Selbstgenuß, Altruismus und Egoismus" deutlich belegt finden. Im ganzen zeigt das Erfurter Protokoll eine Bestätigung des Ergebnisses der „Hamburger Studien über die Sozialität der Altersstufen von 3 bis 7 Jahren", die Muchow (64) in den Sätzen zusammenfaßt: „Auch die Sozialstrukturen, welche sich im Spiel bilden, sind — als geistige Formungen betrachtet — keineswegs so sehr oft Gemeinschaften, Verzahnungen der Betätigungen des einzelnen mit denen des anderen; in weitem Umfange sind sie nichts weiter als gleichzeitige Assoziationen auf die gleiche Handlung, ohne Zusammenarbeit, ohne das Spezifische der Gemeinschaft, das in dem Inbeziehungtreten der beiden Iche besteht. Sie sind größtenteils noch Vorformen einer Vergemeinschaftung."

Ist der Blick in dieser Weise stärker auf die zentrifugalen Kräfte einer Kindergruppe gerichtet, und ist damit die Gesamtdeutung zur sachgemäßen Anerkennung des in gewissen Einschränkungen ruhenden Eigenwesens und des entwicklungspsychologisch-spezifischen „Stellenwertes" der Frühformen von Gruppenbildungen gezwungen, so wird diese Reduktion eines verfrühten „Zuviel" in der sozialpsychologischen Interpretation des Protokolls doch andererseits auch nicht zum Fehlbefund eines „Zuwenig" ausschlagen dürfen. Vor diesem zweiten grundsätzlichen Mißverständnis hat W. Stern eindringlich gewarnt (462): „Die egoistischen Einschläge in dem kindlichen Verhalten zu anderen Menschen geben uns nicht das Recht, im Kinde einen reinen Egoisten zu sehen, oder gar seine Natur als ein grundsätzlich asoziale und antisoziale zu betrachten." Auch für diese Berichtigung einseitiger, meist konstruktivvorgefaßter Unterschätzungen der sozialen Gerichtetheit und Aktivität des jüngeren Kindes sind in der Aufnahme aus dem Kinder-Tagesheim wirksame Handhaben geboten. Kein Leser des Protokolls wird sich dem Eindruck entziehen können, wie auch bei den in ungenügend gesteuerter Triebhaftigkeit (Ge) und überreizter Ichhaftigkeit (Li) befangenen Kindern immer wieder mit der Kraft urtümlicher Regungen das Kontaktstreben sich meldet, und wie die Gruppenbezogenheit in dem kleinen „Verstoßenen" (Wi) den ärgsten Enttäuschungen gegenüber sieghaft bleibt. Die beachtliche Dauer der durch Schwankungen sich erhaltenden Sozialstruktur ist fraglos Ergebnis eines Kräfteausgleichs zwischen den zur Auflösung der Gruppe drängenden Spannungen und den zusammenhaltenden elementaren Energien der Vergemeinschaftung. Daß der Schluß des Protokolls die chaotische Entformung zeigt, kann die positive Einschätzung der im Beieinander der Kinder wirksamen sozialen Komponenten nicht stören. Es handelt sich bei diesem Abfall ins sozial Ungeformte lediglich um eine Phase der vitalen Dialektik, die auch den auf sichere Dauer und letzte Reife angelegten Grundkräften psychophysischen Seins den Durchgang durch Null- und Minuslagen vorschreibt, die aus der Überlagerung der eigenen Wirkungsmöglichkeiten durch

die Einflüsse der Gegenkräfte resultieren. Die Lektüre des Protokolls drängt also — bei aller Würdigung der darin zutage tretenden Labilität der Gruppenbildungen — doch dazu, in der umstrittenen Frage „egozentrisch oder sozial?" bei der Kennzeichnung der hier behandelten Altersstufe von 3 bis 6 Jahren die Stellung einzunehmen, die W. Sterns frühe Arbeiten schon vertreten hatten und die Forschungen seines Hamburger Kreises dann immer wieder (etwa gegen die Thesen von Piaget) gesichert haben. Das Kind ist in seinem Gesamtlebensvollzug sozial gerichtet. Diese Feststellung, die in gleicher Bestimmtheit wie in den Hamburger Arbeiten etwa auch in Untersuchungen des Wiener Kreises vertreten wird (Ch. Bühler [151; 180]: „Das Kind von sich aus kann niemals genug Kontakt bekommen." „Der soziale Bezug ist der frühste und affektiv intensivste;" Wislitzky [182]: „Das Fünf- und Sechsjährige zieht die Gruppe unbedingt der Einsamkeit vor"); dieser wichtige Befund sollte in gleichem Maße wie durch die in den genannten Studien bevorzugte statistische Ermittlung auch durch eine ausführliche, in ihrer Methode immer mehr verfeinerte Kasuistik mit gestützt werden. Die Hinlenkung des Blickes auf den in seinen Einzelabschnitten breit entfalteten, in allen Einzelheiten sozialer Formungen deutlich aufgedeckten konkreten Fall leistet einer pädagogischen Psychologie über die Klärung und Sicherung der generellen Ergebnisse hinaus den Dienst, daß die in abstrakten Formulierungen erfaßten allgemeinen Voraussetzungen der erziehlichen Arbeit an dem Kinde leichter und zuverlässiger sich umsetzen in die für die praktisch-pädagogische Haltung nötige Beherrschung der konkreten Möglichkeiten der jeweils gegebenen konkreten Situation.

Adelberg, Hilde: Führertum im Kindergarten. Z Pd Ps: Jahrg. 31 (1930), S. 144—156, S. 200—203.

Baumgarten, Franziska: Reaktionstypen der Kinder und Jugendlichen im sozialen Verhalten. Z Pd Ps: Jahrg. 27 (1926), S. 537—556.

Bessel, Dora: Über Gemeinschaftsbeziehungen des Kleinkindes. Christliche Kinderpflege. Jahrg. 38, 6 (S. 133—144).

Bühler, Charlotte: Kindheit und Jugend. Genese des Bewußtseins. 2. Auflage. Leipzig 1930. II. Kap.: Das 2. bis 4. Lebensjahr. Abschnitt 8: Soziales Verhalten, S. 147—154; III. Kap.: Das 5. bis 8. Lebensjahr. Abschnitt 5: Soziales Verhalten. S. 180—184.

Busemann, Adolf: Die Erregungsphasen der Jugend. Z Ki:Bd. 33 (1927), S. 115—137.

Chevaleva-Janooskaja, E.: Les groupments spontanés d'enfants à l'âge préscolaire. Archives de psychologie I, 20 (1927).

Doroschenko, Olga: Der Einfluß des Milieus auf den Inhalt und Aufbau frei entstehender Kollektive im vorschulpflichtigen Alter. Z Ang Ps: 30 (1928), S. 150—167.

Fuxloch, K.: Das Soziologische im Spiel des Kindes. Z Ang Ps: Beiheft 53; Leipzig 1930.

Hetzer, Hildegard: Das volkstümliche Kinderspiel. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. Heft 6. Wien 1927.

Köhler, Elsa: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig 1926. Soziales Verhalten: S. 110—112; S. 158—159; S. 221—224.

Muchow, Martha: Psychologische Probleme der frühen Erziehung. Erfurt 1929. Abschnitt IV: Die Anpassung der Organisationsformen der frühen Erziehung an die Strukturentwicklung der Frühzeit. a) Die Gestaltung des sozialen Lebenskreises. S. 49—68.

Piaget, Jean: Le Langage et la Pensée de l'Enfant. Neuchâtel/Paris 1924.
Reininger, Karl: Das soziale Verhalten der Schulneulinge. Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie. Heft 7. Wien 1929.
Stern, Erich: Das Verhalten des Kindes in der Gruppe. Beobachtungen im Kindergarten. Z Ang Ps: 22 (1923), S. 271—286.
Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre. 6. Auflage. Leipzig 1930. Kapitel 36: Das Kind und der Andere. S. 459—485.
Tesarek, Anton: Im Kindergarten. In: Technik der Erziehung, hg. von S. Lazarsfeld. Leipzig 1929.
Weiß, Karl: Pädagogische Soziologie. Leipzig 1929. Die Sozialität der Kinder und Jugendlichen: Das soziale Verhalten im Kindesalter. S. 102—109.
Winkler, Hans: Richtlinien zur Beobachtung und Beurteilung der Drei- bis Sechsjährigen im Kindergarten, München 1930. Beziehungen des Kindes zur Gemeinschaft. S. 8.
Wislitzky, Sonja: Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten. Z Ps: Bd. 107 (1928), Heft 1—4: Zur Psychologie des Kleinkindes. Arbeiten aus dem Psychologischen Institut in Wien. S. 179—188.
Wolffheim, Nelly: Beobachtungen über das Gemeinschaftsleben im Kindergarten. Z Pd Ps: 16 (1915), S. 404—412. — Dieselbe: Psychoanalyse und Kindergarten. Wien 1930.

(Kürzungsschlüssel. Z Pd Ps = Zeitschrift für Pädagogische Psychologie; Z Ps = Zeitschrift für Psychologie; Z Ang Ps = Zeitschrift für Angewandte Psychologie; Z Ki = Zeitschrift für Kinderforschung.)

* *

Aus dem Institut für Jugendkunde in Bremen.

Über Sorgfaltsdiagnose.

Von Theodor Valentiner.

Wenn Sorgfalt, wie wohl allgemein zugegeben wird, eine Funktion des Willens ist, so möchte ich einen Menschen sorgfältig nennen, der sich bemüht, seine Arbeiten bis ins kleinste auszuführen.

Die Sorgfalt gehört zu den Arbeitseigenschaften, die zwar anlagebedingt und daher in „einem gewissen Spielraum wandelbar sind", die aber doch im Schul- und Berufsleben meist eine so große Konstanz aufweisen, daß man mit ihnen als Persönlichkeitseigenschaften rechnen muß.[1]

Ob und in welchem Grade einer sorgfältig ist, wird oft erst nach langer Zeit festgestellt. So kann der Lehrer bei einzelnen seiner Schüler, der Meister bei einzelnen Lehrlingen noch nach Wochen, ja nach Monaten zweifelhaft sein, ob sie wirklich sorgfältig sind.

Die Schwierigkeit der Sorgfaltsdiagnose beruht im wesentlichsten darauf, daß man momentanes oder vorübergehendes Verhalten bei Personen, die man nicht näher kennt, leicht falsch deutet und aus ihren Leistungen falsche Schlüsse auf ihre Sorgfalt zieht. Denn der Sorgfältige kann in Verhalten

[1] Vgl. W. Stern, Person und Sache, Bd. II, Die menschliche Persönlichkeit (1923[3]). S. 77f. — Derselbe. Die menschliche Persönlichkeit und ihr psychisches Leben, Z. P. d. Ps. 21 (1920). S. 18.

und in Leistungen unter Umständen wenig sorgfältig erscheinen, wie auch der wenig Sorgfältige den Eindruck des Sorgfältigen machen kann.

Selbst wenn nun eine sichere Grundlage für die Beurteilung vorhanden ist, so ist dann oft noch der Maßstab verschieden, der an die Sorgfalt angelegt wird. Es gibt bekanntlich strenge und milde Beurteiler, es gibt solche, die in ihrem Urteil fein abstufen und solche, die nur grobe Unterschiede machen. Auch die Anforderungen, die in verschiedenen Schulen und verschiedenen Berufen, ja selbst in denselben Schulen und in denselben Berufen an die Sorgfalt gestellt werden, sind nicht selten verschieden und mitbestimmend bei der Beurteilung. Endlich kommt es auch vor, daß nicht rein sachlich beurteilt wird, sondern daß persönliche Motive, wie Sympathie und Antipathie, das Urteil beeinflussen.

Hieraus ist ersichtlich, daß wir vor einer äußerst schwierigen Frage stehen. Und man kann soviel sagen: Wäre der Maßstab, den verschiedene Beurteiler bei gleichen Unterlagen ihres Urteils anlegen, sehr verschieden, so brauchten wir uns keine Mühe zu geben, die Sorgfalt irgendeines Menschen zu diagnostizieren. Weder wissenschaftlich noch praktisch hätte ein solcher Versuch irgendwelchen Wert. Denn was würden uns derartige Feststellungen etwa für die Vererbungsforschung nützen, oder welchen Sinn hätte es, wenn wir bei einem künftigen Schlosserlehrling im Laboratorium die Sorgfalt nach einem Maßstab bestimmen, der von dem des späteren Meisters stark abwiche.

Eine Reihe von Untersuchungen über diese Frage haben bekanntlich ergeben, daß wir keinen Grund haben, so pessimistisch zu sein. Was speziell die Beurteilung der Sorgfalt angeht, so haben uns die Vergleiche, die wir seit 8 Jahren zwischen den Urteilen der Prüfer und der späteren Meister der geprüften Lehrlinge fortlaufend in etwa $^1/_2$-Jahrabständen bei allen Geprüften vornehmen und vor allem die Untersuchungen über die Ursachen der Abweichungen und Unstimmigkeiten gezeigt, daß hierbei die Momente, die die Sorgfalt bei den üblichen Prüfungen verdecken, von erheblich größerer Bedeutung sind als die Verschiedenheit der Beurteilung.

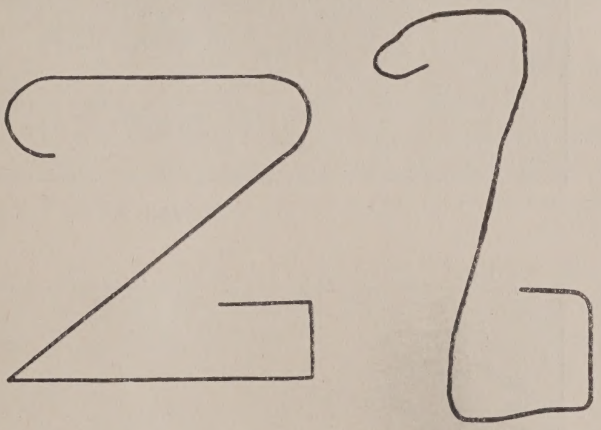
Es fand sich nämlich, daß wir, wenn wir diesen Momenten Rechnung trugen, dem Urteil der Praxis, das anfänglich stark abwich, sehr nahekamen, was nicht möglich gewesen wäre, wenn die Hauptursache der anfänglichen Unstimmigkeiten in der Ungleichheit und Subjektivität der Beurteiler gelegen hätte. Ich muß allerdings hinzufügen, daß es sich hier nur um Vergleiche von Prüfurteilen mit Urteilen von Direktoren und Lehrmeistern verschiedener industrieller und kaufmännischer Betriebe Bremens handelt, und daß dahingestellt bleibt, ob beispielsweise ein Handwerksmeister, etwa ein Schmied auf dem Lande, über die Sorgfalt im ganzen ebenso urteilt wie sein Kollege bei der Großindustrie.

Die Wirkungen, die jene verschiedenen Momente auf die Sorgfalt haben können, möchte ich an Arbeiten von Kindern und Jugendlichen anschaulich

machen, die mir besonders hinsichtlich ihrer Sorgfalt genau bekannt sind. Auch das Verhalten zeigt deutlich diese Wirkung; aber hier sind wir nicht ebenso in der Lage, dies durch Bilder zu verdeutlichen.

Ich werde mich daher im folgenden darauf beschränken, einige, die Sorgfaltsdiagnose erschwerende Momente durch Darstellungen von Leistungen sinnfällig zu machen. Diese zeigen eindrucksvoller, als Worte und Zahlen es vermögen, wie völlig verkehrt ein Urteil über die Willenseigenschaft eines Menschen sein kann, wenn es lediglich durch die Leistung bestimmt wird, ja wie unter Umständen die Leistung auf einen Mangel deutet, wo ein Vorzug ist oder umgekehrt auf Vorhandensein einer Eigenschaft, die in Wirklichkeit nicht vorhanden ist. Die Leistungen, die ich im Bilde zeige, stammen mit einer Ausnahme von Knaben, deren Arbeiten ich während eines Jahres zu beobachten und zu kontrollieren Gelegenheit hatte. Bei Abb. 5 besteht diese genauere Bekanntschaft seit vielen Jahren.

Abb. 1.
Drahtbiegeprobe eines sorgfältigen Jungen.



Vorlage Baader 12. I. 1928 (11; 10)

Zunächst einige wenig sorgfältig erscheinende Leistungen von zwei sorgfältigen Knaben. Abb. 1 zeigt die Drahtbiegeprobe eines 11jährigen Jungen. Der Knabe hatte die Aufgabe, die Vorlage (links) aus sehr biegsamen Draht mit der Hand nachzubiegen. Er hat, wie man sieht, nicht nur die Form völlig verfehlt, sondern scheint sich nicht einmal die Mühe gegeben zu haben, die ihm vorschwebende Form genau auszuführen und den Draht zu glätten. Tatsächlich wird der Eindruck des Unsorgfältigen nur dadurch hervorgerufen, daß der Junge zum Anfertigen einer solchen Arbeit zu ungeschickt war, und daß er nicht sah, worauf es ankommt. Kurz, es fehlte ihm an dem nötigen Können für diese Arbeit. Und wie oft haben wir im Leben Gelegenheit zu sehen, daß einer seine Arbeit unsorgfältig macht, nicht weil es ihm an Bemühen fehlte, sondern weil er einfach nicht imstande ist, die Arbeit so auszuführen, daß man sie sorgfältig nennen kann.

Wenn man denselben Jungen bei seinem Verhalten beobachtete, während er bog, kam man zu einem ganz anderen Ergebnis. Hier bemerkte man, wie er sich die größte Mühe gab, die Form herauszubekommen. Er machte fünfmal die Figur wieder auf und fing wieder von neuem an und

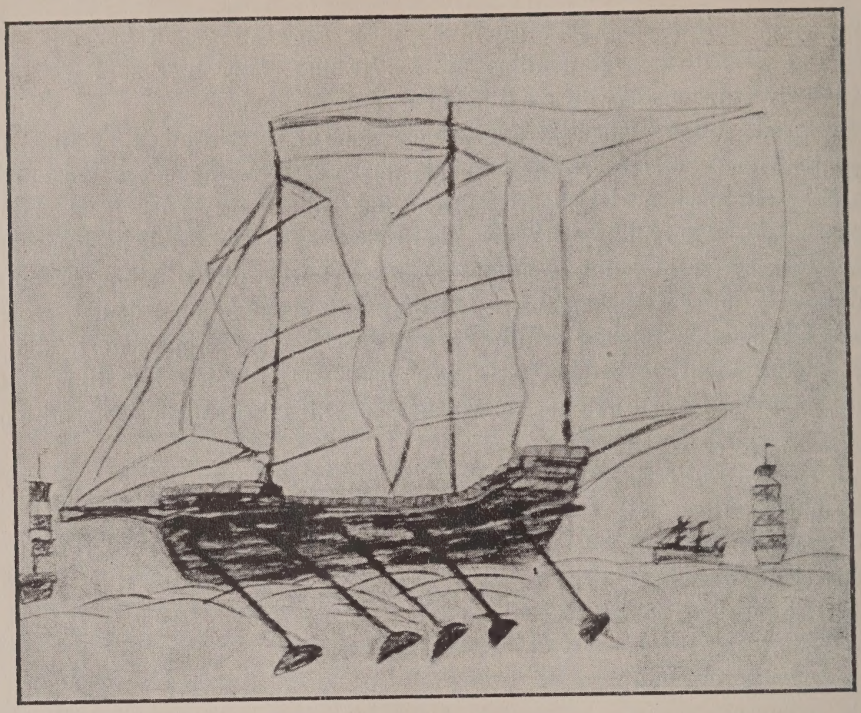


Abb. 2.

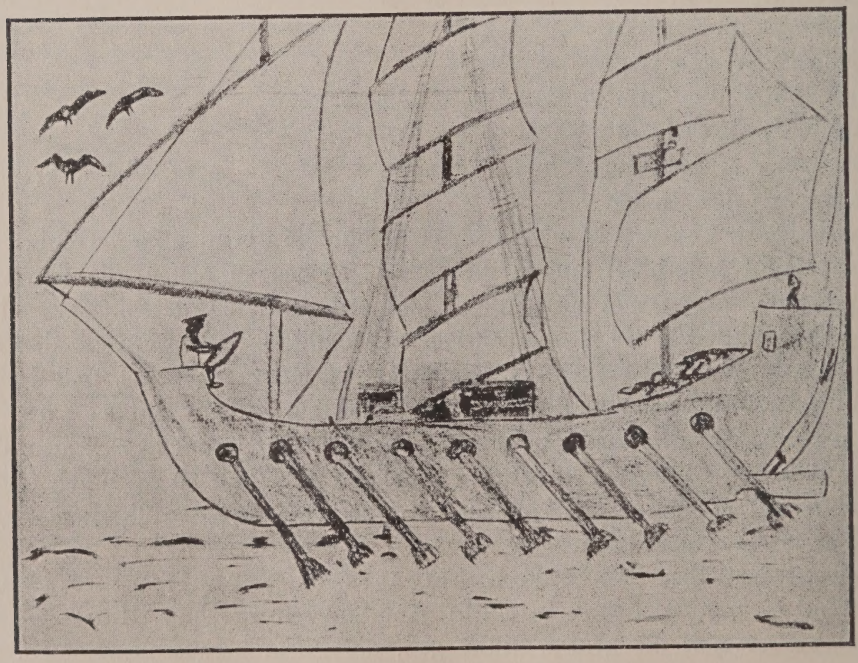


Abb. 3.

hatte schließlich so viel gebogen, daß das Glätten nicht mehr gelang. Da er, was nicht allzu häufig der Fall, die Mängel seiner Arbeit erkannte, ging er recht unglücklich aus der Prüfung. Am nächsten Morgen kam die Mutter und bat, ob der Junge nicht noch mal kommen dürfe, da ihn der Mißerfolg sehr bedrückte.

Wenn man die Leistung für sich nimmt, so möchte man schließen, daß zur Prüfung der Sorgfalt leichte Proben gewählt werden müssen, da die schwierigen ja selbst Sorgfältige zu unsorgfältigen Leistungen veranlassen. Aber gerade das zuletzt Gesagte zeigt uns, daß auch dem Können weniger angepaßte also schwierige Arbeiten aufschlußreich sind, allerdings nur dann, wenn man nicht die Leistung, sondern das Verhalten für die Sorgfaltsfeststellung verwendet.

In unserer Praxis hat sich bewährt, sowohl leichtere als auch schwierigere Arbeitsproben in bunter Folge zu gebrauchen, und bei Ausführung der leichteren für unsere Diagnose mehr die Leistung, bei Arbeit an den schwierigeren mehr das Verhalten zu beachten.

Auch kommt im Gutachten häufig zum Ausdruck, daß ein Junge wohl den Willen und das Bemühen hat sorgfältig zu arbeiten, daß es ihm aber an der nötigen Intelligenz oder manuellen Geschicklichkeit fehlt. Es gibt dann immer noch Meister, die es mit einem solchen Jungen versuchen und ihn durch unermüdliche Belehrung so weit fördern, daß er es zu brauchbaren Leistungen bringt.

Wie bei fortschreitendem Können in der Leistung die Sorgfalt deutlicher zutage kommt, zeigen Abb. 2 und 3. Beide Illustrationen sind aus freier Hand und aus dem Kopf gemacht. Abb. 2 scheint weniger sorgfältig zu sein als Abb. 3. Die Ruder sind nicht parallel, bei den Konturen der Segel ist mehrere Male angesetzt. Und doch war der Junge, als er Abb. 2 anfertigte, ebenso sorgfältig als $^1/_2$ Jahr später, als er das zweite Schiff machte. Nur sein Können war fortgeschritten, die Hand war sicherer geworden.

Von ganz anderer Art als das Können ist für die Sorgfaltsdiagnose das Interesse von Bedeutung, das einer an seiner Arbeit hat. Bei vielen Menschen kann man nicht einfach sagen: sie sind sorgfältig oder sie sind wenig sorgfältig, sondern sie machen einen Unterschied bei ihren Arbeiten. Haben sie Interesse an der Sache, so führen sie die Arbeit sorgfältiger aus, als wenn dieses Interesse fehlt. Die Interessiertheit kann verschiedensten Motiven entspringen. Befürchtung eines Nachteils oder einer Strafe, andererseits Wunsch nach Anerkennung, Erwartung eines Vorteils spielen häufig eine Rolle. Oft ist auch mit größerer Begabung, mit größerem Geschick für eine Arbeit ein größeres Interesse verbunden, das mithilft, die Arbeit besser auszuführen. Zu dieser Gruppe von Menschen möchte ich den Knaben Chi. rechnen, der zeichnerisch begabt ist und große Vorliebe für das Anfertigen von Illustrationen hat. Abb. 4 gibt eine zeichnerische Leistung

dieses Jungen wieder. Er hat diese Illustration zu einem Märchen selbständig in einer Unterrichtsstunde ohne Hilfe aus dem Kopf angefertigt. 28 weitere Illustrationen desselben Knaben — ebenfalls im Unterricht gezeichnet — sind in meinem Besitz. Sie machen ohne Ausnahme den Eindruck sorgfältiger Arbeiten. Und doch ist der sonst wenig sorgfältige Junge bei diesen Arbeiten nie zu Sorgfalt angehalten worden. Im Gegensatz zu den Zeichnungen zeigen die schriftlichen Arbeiten, besonders im Rechnen und im

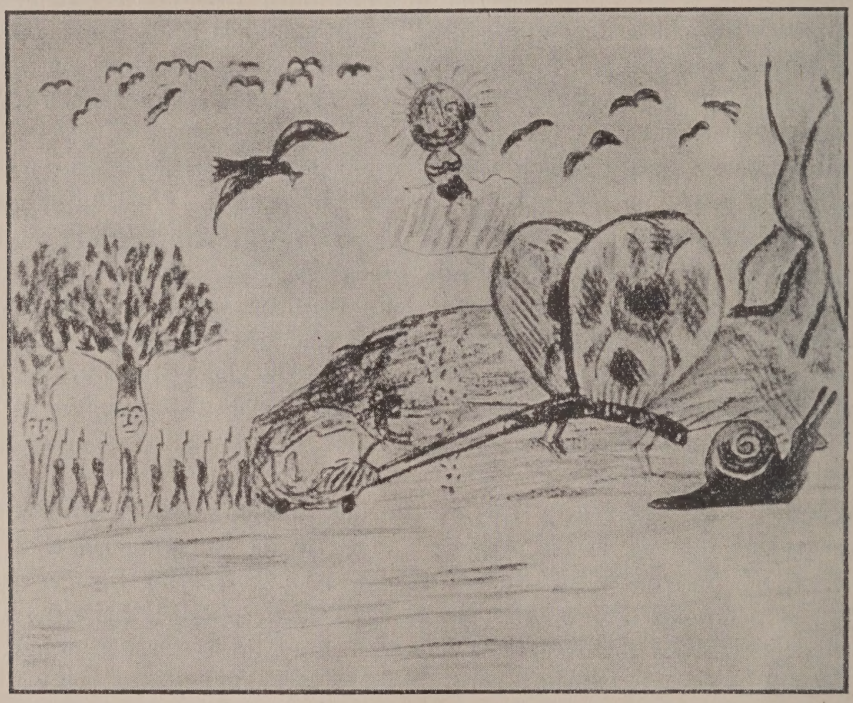


Abb. 4.

Lateinischen, wenig Sorgfalt. Hier fehlt das Interesse, und so haben auch die Ermahnungen von Lehrern und Eltern keine große Wirkung gehabt. Abb. 5 gibt eine Schriftprobe aus seinem Lateinheft. Man sieht, wie wenig ausgeführt oft einzelne Buchstaben sind: bellum in der zweiten Zeile ist kaum leserlich geschrieben, die Buchstaben sind ungleich, I-Punkte fehlen usw. Ähnliche Gegensätze finden wir bei den Prüfleistungen von Jugendlichen, die wir auf ihre Berufseignung prüfen. Da ist es vorgekommen, daß Jungen, die Metallarbeiter werden wollen, die geforderten Blech- und Drahtbiegearbeiten sowie Hammerarbeiten sorgfältig ausführten, während ihre schriftlichen Arbeiten Sorgfalt vermissen ließen. Selbstverständlich geben wir dann in unserem Gutachten nicht einen Mittelwert aus den etwaigen Sorgfaltszensuren, sondern maßgebend ist das Urteil, das wir aus Verhalten und

Leistungen bei den Metallarbeiten gewonnen haben. Die Praxis hat uns darin Recht gegeben. So kam es vor, daß derselbe Junge, der erst Kaufmann werden wollte, in das psychologische Gutachten die Bemerkung erhielt „bei Büroarbeiten ziemlich sorgfältig" und später, als er umsattelte, um Schlosser zu werden, in dem neuen Gutachten „sorgfältiger Handarbeiter" genannt

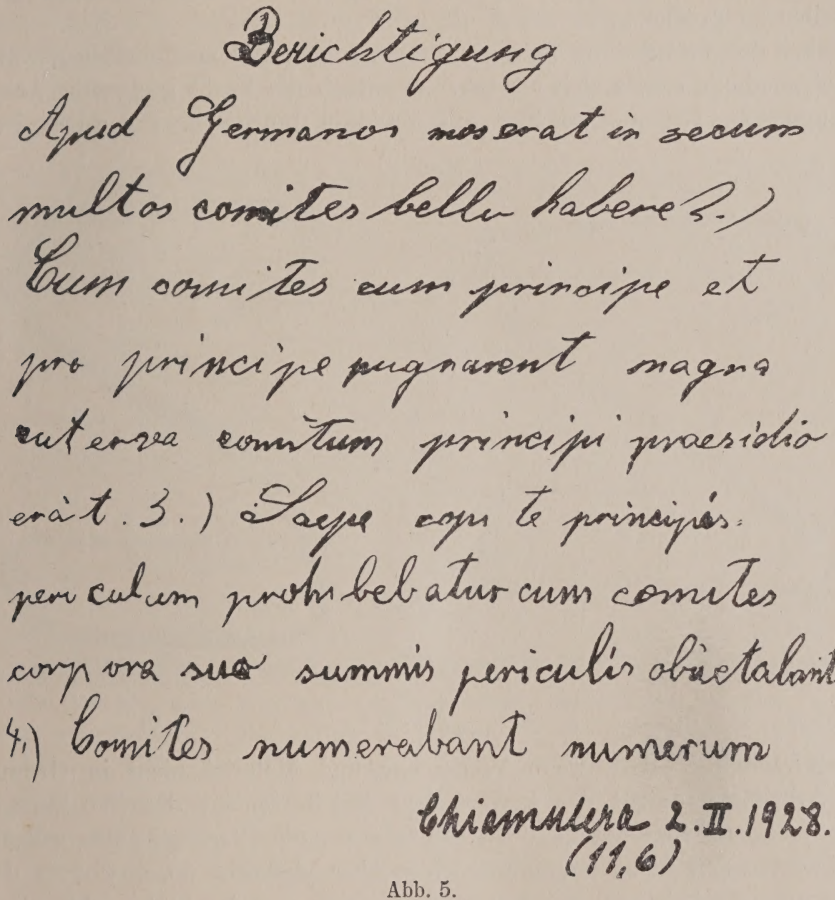

Berichtigung
Apud Germanos moverat in secum multos comites bella habere?)
Cum comites cum principe et pro principe pugnarent magna autem eorum comitum principi praesidia erat. 3.) Saepe capite periculum probibebatur cum comites corpora sua summis periculis obiectabant
4.) Comites numerabant numerum
Chiemsee 2.II.1928.
(11,6)

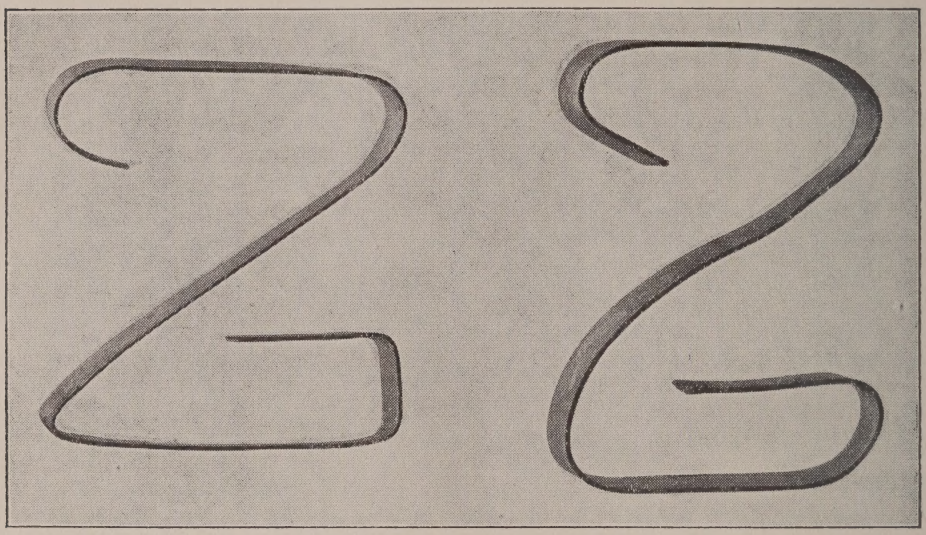
Abb. 5.

wurde. Es ergibt sich hieraus eine wichtige Forderung für die Berufseignungsprüfung, die m. E. noch nicht genügend beachtet wird[1], nämlich die, daß die Arbeitsproben, die für Sorgfaltsdiagnosen verwandt werden, berufsnahe sein müssen. Das Material, das wir bearbeiten lassen und die Art der Bearbeitung, die wir verlangen, müssen der späteren Berufsarbeit ent-

[1] Darauf führe ich zurück, daß die von Blumenfeld gebrauchten Proben bei einer Nachprüfung durch uns sich praktisch als nicht so brauchbar erwiesen wie die hier besprochenen. W. Blumenfeld und E. Köhler, Über Sorgfalt und Sorgfaltsprüfungen, Psychot. Ztschr. 1 (1925). S. 41f.; vgl. auch P. Roloff, Über Eignung und Bewährung, Beitr. 41 d. Ztschr. f. ang. Ps. S. 92f. 4-Komponenten-Sorgfaltsdiagnose. Auf beide besonders methodisch wertvollen Arbeiten sei hier ausdrücklich hingewiesen.

nommen sein oder den Charakter dieser Arbeit haben. Nicht etwa daß die Eignungsprüfung einen Anfang der späteren Lehre bilden soll. Hier sind ganz andere Gesichtspunkte maßgebend. Aber es würde notwendig zu Fehlschlüssen führen, wenn man versuchte, die Sorgfalt eines künftigen Schlossers etwa an Lückentexten oder Bourdontesten oder ähnlichen berufsfremden Arbeiten zu prüfen.

Neben der Verwendung richtiger Arbeitsproben und zweckmäßig gewählter Arbeitsmethode erwies sich als sehr wesentlich die Wahl geeigneter Arbeitsbedingungen. Ich möchte hier auf dreierlei hinweisen. Eigentlich ist es



A_1 Abb. 6. B_1

selbstverständlich, daß, wenn Werkzeuge und Material nicht in Ordnung, der Arbeitsplatz nicht der körperlichen Beschaffenheit des Prüflings angepaßt, die Beleuchtung nicht zweckmäßig ist, die Diagnose außerordentlich erschwert, wenn nicht unmöglich wird. Aber vielleicht überrascht es doch, wenn man die Wirkung falscher Arbeitsbedingungen im Bilde sieht, wie ungemein stark und hemmend dieses Moment wirken kann. Abb. 6 zeigt die Arbeiten einer sorgfältigen Arbeiterin; A 1 und B 1 wurden aus schwer biegsamen Blechstreifen nach der auf Abb. 1 gezeigten Vorlage gebogen, A 1 unter Benutzung einer Rund- und Flachzange, B 1 ohne Zange mit der Hand. Wer nur die Leistung beurteilt, wird sagen, daß besonders die Rundungen am oberen Teil der Figur, sowie die Ecken und Winkel am unteren Teil wenig sorgfältig ausgeführt sind. Tatsächlich wurde aber auf B 1 mehr Mühe und Sorgfalt verwandt als A 1.

Ein weiteres Moment, das die Sorgfalt sehr stark verdecken kann, ist ein seelischer Druck, der auf dem Arbeiter lastet. Auch hier lassen sich viele Motive nennen. Ich gebe nur ein Beispiel dafür, wie wenig sorgfältig ein

sonst bei Niederschriften sehr sorgfältiger Junge schreibt, wenn er mit der Zeit, die ihm gewährt wird, nicht auszukommen glaubt und dazu durch die Art der geforderten Arbeit seelisch beunruhigt ist. Abb. 7 zeigt rechts, wie dieser Junge eine lateinische Klassenarbeit niederschreibt. Die Zeit, in der er fertig werden muß, ist ihm zugemessen; und da er kein besonders guter Lateiner und sehr sensibel ist, so liegt die Arbeit selbst ihm schwer auf der Seele. Man sieht, wie darunter die Sorgfalt leidet: die Schrift ist ungleich, die Buchstaben nicht auf der Zeile und wenig ausgeführt, das Ganze keine präzise und saubere Arbeit. Man vergleiche damit die lateinische Berichti-

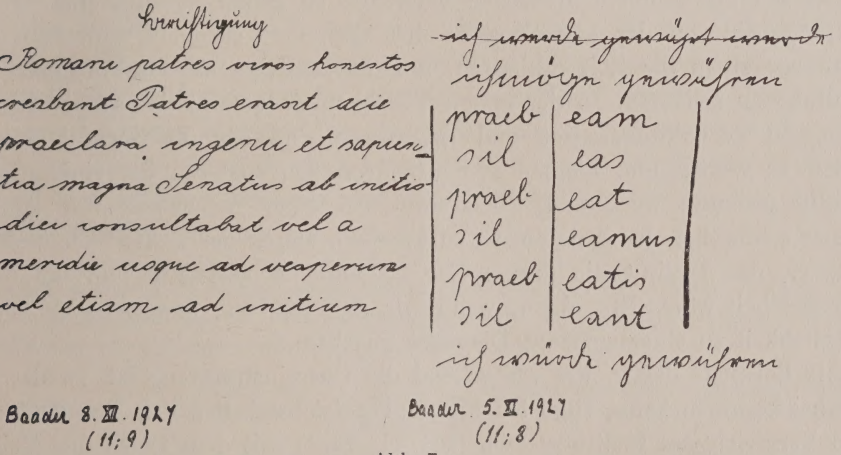


Abb. 7.

gung desselben Jungen auf Abb. 7 links, die er in aller Ruhe zu Hause anfertigen konnte, ohne irgendwie gedrängt oder beunruhigt zu sein.

Von entscheidender Bedeutung ist endlich die Gesamtdauer der Prüfung. Als wir vor 8 Jahren zum erstenmal bei jugendlichen Berufsanwärtern die Sorgfalt festzustellen versuchten, beobachteten und protokollierten wir das Verhalten bei apparativen Prüfungen. Es war naheliegend anzunehmen, daß sich in der Art, wie die Jugendlichen mit dem Streckenteiler, dem Mittelpunktssucher, den Maschinen, die wir ihnen in die Hand gaben, umgingen, ihre Sorgfalt manifestieren würde. Außerdem ließen wir kleine leichte Arbeiten ausführen (Papierstreifen aufkleben, ein Buch einbinden u. ähnl.) und beurteilten die dabei zutage tretende Sorgfalt. Aber weder das Verhalten bei den Apparaten noch diese kleinen Sorgfaltsleistungen waren, wie der Vergleich mit den späteren Werkstattsurteilen ergab, von nennenswertem, prognostischem Wert. Die Übereinstimmungen waren offenbar nur zufällig und befriedigten in keiner Weise. Dieses Bild änderte sich, als wir vor 6 Jahren die mehrstündige Arbeitszeit als Beurteilungsgrundlage einführten. Wir gaben eine Reihe von Arbeitsproben, zu deren Erledigung ein ganzer Nachmittag erforderlich war, und faßten das Ergebnis der hierbei gemachten Beobachtungen in einem kurzen Gesamturteil zusammen. Nun

erst bekamen wir eine beide Teile — Prüfer und Meister — völlig befriedigende Übereinstimmung. Zur Erklärung dieser erfreulichen Tatsache möchte ich folgendes sagen. Der Fernerstehende wird annehmen, daß es vor allem Prüfungsangst und Befangenheit ist, die auf die Anfangsleistung nachteilig wirkt und die Feststellung psychischer Eigenschaften unmöglich macht. Wer aber längere Zeit Prüfungen ausgeführt hat, weiß, daß derartige Hemmungen, soweit sie überhaupt vorhanden sind, besonders bei männlichen Jugendlichen sehr schnell schwinden. Viel bedeutsamer ist dies: Das Neue, die ungewohnte Umgebung, der vielleicht nur unbestimmte Drang, sich hier bei diesen unbekannten Menschen besonders zu geben, erzeugt eine Arbeitshaltung, die von der künftigen in der Werkstatt erheblich abweicht. Hier muß vor allem die Zeit mithelfen, um die künftige Arbeitsatmosphäre und -haltung zu schaffen. In der ersten Viertelstunde gelingt das selten, die hier gezeigten Verhaltungsweisen und Leistungen sind für die Sorgfalt niemals sicher zu werten und können höchstens von den späteren her einigermaßen richtig gedeutet werden. Doch kommt bei einer Arbeitszeit von längerer Dauer schließlich jeder dahin, so zu arbeiten, als ob der Prüfer der vertraute Meister, das Institut die ihm später bekannte Arbeitsstätte und die Arbeit Berufsarbeit wäre. Erst dann, wenn wir den Prüfling soweit haben, ist die Möglichkeit zu einer sicheren Diagnose gegeben.

Als Beispiele dafür, wie weitgehend die Übereinstimmung ist, zu der man hierbei kommen kann, füge ich hier 2 Vergleichstabellen bei. Tabelle 1 stellt den Vergleich des Institutsurteils (Frl. G. Vagt) mit dem Urteil des Meisters (Schwarze) bei den 1928 bei den Atlas-Werken in Bremen eingetretenen Lehrlingen dar. Das Institutsurteil beruhte auf einer dreistündigen, fortlaufenden Arbeits- und Beobachtungszeit. Der Meister gab sein Urteil nach einem Vierteljahr ab. 4 Lehrlinge, bei denen der Meister noch nicht im klaren war, sind fortgelassen. Hier hatte der ausbildende Meister bis zum Tage des Vergleiches keinerlei Kenntnis von dem psychologischen Gutachten. Er gab seine Urteile im Beisein des Betriebsingenieurs (Grumann), ohne das Institutsurteil zu kennen, ab. Die 2. Tabelle gibt den Vergleich für sämtliche Schlosserlehrlinge, die 1928 bei den Hansa-Lloyd-Werken eingestellt worden sind. Hier kannte der Meister (Holtorf) vor Einstellung der Jungen das vom Institut ausgestellte psychologische Gutachten. Dies hatte den Vorteil, daß er die Jungen sogleich dem Institutsurteil gemäß behandeln konnte. Und darauf ist es mit zurückzuführen, daß bei diesen Lehrlingen sich die Sorgfalt der schwächeren, denen eine verstärkte Aufmerksamkeit zugewandt wurde, gebessert hat.

Ich führe endlich noch ein Urteil an, das der Geschäftsleiter des Warenhauses Karstadt A.-G. in Bremen über die Gutachten von den am 1. April 1930 eingestellten Verkäuferinnen abgegeben hat. Er schrieb an mich: „Wir konnten bei allen Personen beobachten, daß Ihre Feststellung über die Fähigkeiten und Willenseigenschaften tatsächlich bei den Personen sich so herausgestellt haben." Unter den Willenseigenschaften befanden sich Angaben über die

Sorgfalt, die bei Durchsprechen der Gutachten mit den Lehrmeistern sich als zutreffend erwiesen hatten.

So bestätigen die beiden Tabellen und das zuletzt abgegebene Urteil, daß bei Bestimmung von Arbeitseigenschaften wie Sorgfalt subjektive Beurteilungsmomente nur wenig Bedeutung haben.

Vor allem zeigen sie, daß es bei dem hier gewählten Verfahren gelingt, in immerhin kurzer Zeitspanne zu einem für die Praxis äußerst wertvollen Urteil über die Sorgfalt jugendlicher Berufsanwärter zu kommen.

Voraussetzung für sachgemäßes Verfahren bei der Sorgfaltsprüfung und für das Gelingen ist allerdings „fachpsychologische Einstellung und Schulung" des Prüfers.[1] Stern fordert diese von jedem, der eine Testprüfung vornehmen will, und die Entwicklung der Eignungspsychologie zeigt immer deutlicher, wie recht er damit hat. Ein psychologisches Gutachten kann nicht nach einem Schema zahlenmäßig errechnet werden. Nur bei tieferem Erfassen der in der Persönlichkeit lebenden Kräfte erschließt sich seelische Eigenart und Eignung. Daher ist nur der geschulte und erfahrene Psychologe imstande, diese Arbeit zu leisten.

Vergleich des Institutsurteiles mit dem Werkstatturteil über Sorgfalt der April 1928 bei den Atlas-Werken eingestellten Lehrlinge:

	Name	Zensur der Prüferin	Zensur des Einrichters nach d. 1. Vierteljahr	Mittlere Zensur des Instituts	Mittlere Zensur der Werkstatt
I.	Wil.	1,	1,8		
	Dotz.	1,5	1,5		
	Want	1,5	1,5		
	Hoff.	1,5	1,5	1,5	1,8
	Rop.	1,5	2,5		
	Knief	1,8	1,8		
	Miene	1,8	2,5		
II.	Schuch.	2	1,5		
	Jert.	2	1,5		
	Bön.	2	2		
	Pol.	2	2	2,0	2,0
	Kob.	2	2,5		
	Schap.	2	2,5		
	Schlos.	2	2,5		
III.	Sand.	2,3	1,8		
	Mün.	2,3	3		
	Bött.	2,5	1,8		
	Kub.	2,5	2	2,5	2,5
	Bad.	2,5	2,5		
	Richt.	2,5	2,5		
	Schnur	2,5	2,5		
	Vesp.	2,5	2,5		
	Kloes	2,5	3		
	Brö.	2,8	3		

[1] Vgl. W. Sterns Ausführungen in der Einleitung zur 3. Auflage der Methodensammung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen von W. Stern und O. Wiegmann, Beih. 20 (Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, Nr. 3) der ZAngPS. (1926), S. IX.

Vergleich des Institutsurteils mit dem Werkstatturteil über die Sorgfalt sämtlicher April 1928 bei den Hansa Loyd-Werken eingestellten Schlosserlehrlinge:

	Name	Zensur der Prüferin	Zensur des Einrichters nach d. 1. Vierteljahr	Mittlere Zensur des Instituts	Mittlere Zensur der Werkstatt
I.	Her.	1	1		
	Klemm.	1,5	1,5		
	Jenr.	1,5	1,5	1,5	1,6
	Wetj.	1,8	2		
	Rose	1,8	1,5		
	Kamm	1,8	2		
II.	Bish.	2	2		
	Burh.	2	2	2,0	2,2
	Lecht	2	2,5		
	Renk	2	2,5		
III.	Klei.	2,3	2		
	Min.	2,3	2		
	Schle.	2,3	2,5		
	Tank.	2,5	2,5		
	Hap.	2,5	2	2,5	2,3
	Hsm.	2,5	2		
	Kör.	2,8	3		
	Eick	3	2,5		
	Koli	3	2,5		
IV.	Elf.	3,2	2,5	3,3	2,7
	Scheib.	3,5	3		

* *

Die Arbeiten des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht auf dem Gebiete der Schülerauslese.

Vortrag, gehalten im „Pädagogischen Funk“ der „Deutschen Welle“.

Von Otto Bobertag.

Meine Damen und Herren! Ganz allgemein genommen spricht man von „Auslese“, wenn bei einer größeren Anzahl von menschlichen, überhaupt von lebenden Wesen eine Trennung in zwei Gruppen vollzogen wird, nämlich in eine mehr und in eine weniger begünstigte Gruppe. Statt „begünstigt“ kann man auch sagen „angepaßt“; man muß nur dann auch wissen, woran angepaßt, oder anders ausgedrückt: welchen Forderungen genügend. Dieses Prinzip der Auslese der Begünstigten oder besser Angepaßten beherrscht bekanntlich die gesamte Welt des Lebendigen. Bei den Tieren geschieht die Anpassung an die äußeren Lebensbedingungen ganz von selbst, d. h. ohne daß sie sich darum zu kümmern und davon zu wissen brauchen. Da die Lebensbedingungen der Menschen sehr viel verwickelter sind als die der Tiere, so sind auch die Anpassungs- und Auslesevorgänge in der Menschenwelt sehr viel verwickelter als in der Tierwelt. Sie vollziehen sich nicht

mehr von selbst, sondern müssen mit Bewußtsein und Absicht in die Wege geleitet, sie müssen kontrolliert und reguliert werden. Es ist ganz selbstverständlich, daß auch die Erziehung des Menschen vom Ausleseprinzip beherrscht wird. Denn „Erziehung" läßt sich geradezu definieren als planmäßig geleitete Anpassung des heranwachsenden Menschen an bestimmte überindividuelle Forderungen, die ihrerseits durch den jeweiligen Kulturzustand bedingt sind. Die pädagogische Auslese ist also nur eine besondere Form der allgemeinen Menschenauslese. Und die „Schülerauslese" ist wieder nur eine besondere Form der pädagogischen Auslese. Sie dient der Anpassung der Schüler an bestimmte Forderungen der Schule. Unter sonst gleichen Umständen ist daher diejenige Schulorganisation die beste, die die wirksamste Auslese betreibt. Die „wirksamste" heißt so viel wie die gerechteste, das Wohl der einzelnen und der Gesamtheit am meisten fördernde. Das deutsche Schulwesen ist nun so eingerichtet, daß es den Unterschieden der Kinder in bezug auf Bildungsfähigkeit oder Begabung soviel wie möglich Rechnung zu tragen sucht. Die richtige Verteilung der Kinder auf die einzelnen Zweige unseres Schulsystems sowie die Regelung ihrer gesamten Schullaufbahn erfordern daher die stete Anwendung von Auslesemaßnahmen, die Ausarbeitung und Verbesserung von Methoden der Schülerauslese. Ich will im folgenden einiges darüber mitteilen, in welcher Weise das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht sich in den letzten Jahren in den Dienst dieser wichtigen pädagogischen Aufgabe gestellt hat.

Von allen Fällen, in denen eine Schülerauslese stattfinden kann und soll, ist der bei weitem wichtigste derjenige des Übergangs von der Grundschule zur höheren Schule. Früher, d. h. vor der Einführung der allgemein verbindlichen Grundschule, bestand dieser Übergang nicht, so daß auch nicht von einer Schülerauslese gesprochen wurde. Jetzt aber wird bei dieser Gelegenheit darüber entschieden, ob einem Kinde die Möglichkeit gegeben werden soll, eine höhere Schulbildung zu erwerben und damit den späteren Zugang zu den sozial gehobenen Berufen zu gewinnen. Für eine so verantwortungsvolle Entscheidung müssen alle verfügbaren Auslesemittel möglichst sorgfältig angewendet werden, und die Lehrerschaft muß zu dieser Anwendung von Auslesemitteln gründlich angeleitet werden. Deshalb hat das Zentralinstitut, gemeinsam mit der Diesterweghochschule in Berlin, bereits in den Jahren 1925 bis 28 für die Lehrerschaft von Groß-Berlin sechs halbjährige „Lehrgänge zur Einführung in die Fragen der Schülerauslese" veranstaltet, in denen an Hand von praktischen Übungen in einer Grundschulklasse behandelt wurden: Ziele und Wege der psychologischen Schülerbeobachtung, das Gutachten der Grundschule, das Beurteilen von Schulleistungen in Form von Zensuren, das Wesen der „Eignung für die höhere Schule" und die Methodik der psychologischen Begabungsprüfung. Auch in mehreren „Lehrgängen für pädagogische Psychologie" für auswärtige Lehrer wurden diese Fragen eingehend behandelt. Da die gesetzliche Regelung des Übergangs in Preußen im Jahre

1924 die psychologische Begabungsprüfung als fakultatives Auslesemittel zugelassen hatte, so ist im Auftrage des Zentralinstituts ein geeignetes Verfahren ausgearbeitet und veröffentlicht worden, unter dem Titel „Begabungsprüfung für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen" von Bobertag und Hylla, Verlag Julius Beltz in Langensalza. Von denselben Verfassern erschien, gleichfalls im Auftrage des Zentralinstituts, ein „Prüfungsbogen zur Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre", der für die Schülerauslese beim Übergang zur Aufbauschule sowie für die Zwecke der Berufsberatung bestimmt ist.[1] — Durch eine kürzlich erfolgte Änderung der Übergangsbestimmungen hat das Urteil der Grundschule an Bedeutung gewonnen, indem von einer Kenntnisprüfung bei der Aufnahme grundsätzlich, d. h. in der Allgemeinheit der Fälle, abgesehen werden soll. Dies ist hauptsächlich deshalb geschehen, weil sich schwerwiegende pädagogische Bedenken erhoben haben gegen die Prüfung zehnjähriger Kinder durch fremde Lehrer unter ungünstigen äußeren und inneren Bedingungen, die leicht zu einem Versagen in der Prüfung führen können. Der Schwerpunkt der Schülerauslese hat sich damit in gewissem Sinne von der Aufnahmeprüfung in die Grundschule verschoben, sicherlich mit Recht. Aber damit hat sich zugleich die Verpflichtung der Grundschullehrer erhöht, ein möglichst sicheres und objektives Urteil über Begabung und Leistung ihrer Schüler zu gewinnen. Im Hinblick hierauf ist vor kurzem im Zentralinstitut, in Fortführung der bereits erwähnten Lehrgänge, eine „Arbeitsgemeinschaft zur Begabungs- und Leistungsfeststellung in der Grundschule" eingerichtet worden. Das Ziel dieser Arbeitsgemeinschaft ist die Ausarbeitung einer Methode, die es dem Grundschullehrer ermöglichen soll, etwa vom Ende des zweiten bis zum Ende des vierten Grundschuljahres Begabung und Leistung seiner Schüler messend zu verfolgen, auf Grund dieser Feststellungen auch den Unterrichtsbetrieb dem Begabungs- und Leistungsstand seiner Klasse anzupassen und auf diese Weise zuverlässige Unterlagen für sein schließliches Eignungsurteil beim Übergang zur höheren Schule zu erhalten. Es wird erwartet, daß damit manche Klagen beseitigt werden, die bisher hinsichtlich der Unsicherheit und mangelnden Objektivität des Eignungsurteils der Grundschule erhoben worden sind.

[1] Von den vom Zentralinstitut herausgegebenen Vordrucken zur Begabungsprüfung (für 10jährige, 14jährige und Erwachsene) sind bis jetzt etwa 200 000 Stück verwendet worden. Die theoretischen Bedenken, die William Stern gegen sie vorgebracht hat — „starr, schablonenmäßig" usw. — scheinen sich, nach dieser Zahl zu urteilen, praktisch nicht in nennenswertem Maße ausgewirkt zu haben. Dies doch wohl deshalb, weil in der Praxis der Schülerauslese, wie sie nun einmal ganz überwiegend betrieben wird und betrieben werden muß, das Bedürfnis nach „personaler Verankerung" der Prüfungsergebnisse wesentlich geringer ist als das Bedürfnis nach allgemeiner und leichter Verwendbarkeit der Methode. Wenn Stern („Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen", 4. Auflage, Seite 452/453) sagt, seine Kritik wende „sich nur gegen den Versuch, auf sie (die Testhefte) allein die Entscheidung der Schülerauslese zu gründen", so ist zu erwidern, daß ein solcher Versuch weder von uns — Hylla und mir — jemals befürwortet, noch von Schulpraktikern jemals tatsächlich gemacht worden ist.

Der Erfolg aller solcher Bemühungen um die Verbesserung der Methodik der Schülerauslese kann jedoch erst sicher beurteilt werden, wenn die Schullaufbahn der in die weiterführenden Schulen aufgenommenen Kinder mehrere Jahre hindurch verfolgt wird. Es handelt sich hierbei vor allem um statistische Feststellungen über die Bewährung bzw. das Versagen der Schüler auf den weiterführenden Schulen, ferner um die Auffindung der Ursachen dieser Erscheinungen und, im Anschluß hieran, um einen Vergleich des prognostischen Wertes der verschiedenen Auslesemittel, nämlich: Gutachten nebst Eignungsurteil, Zeugnis der Grundschule, Aufnahmeprüfung, und — gegebenenfalls — Begabungsprüfung. Das ganze Aufnahmeverfahren sollte ja nicht so verstanden werden, daß es bloß den augenblicklichen Zustand des Kindes in bezug auf seine Bildungsfähigkeit zu ermitteln habe; sondern man sollte sich auch bemühen, aus dem Augenblickszustande gewisse Voraussagen, also eine Prognose seiner künftigen Schulerfolge abzuleiten. Dies wird um so eher möglich sein, je größer der prognostische Wert der Auslesemittel ist. Er ist natürlich um so größer, je mehr sie gestatten, von vornherein die später versagenden Kinder von den später sich bewährenden Kindern zu unterscheiden. Einige wichtige Aufschlüsse in dieser Richtung hat zunächst eine Arbeit gebracht, die im Auftrage des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung im Zentralinstitut durchgeführt worden ist. Dieser Arbeit liegen zugrunde die Berichte der Regierungen und Provinzialschulkollegien über die Schullaufbahnen der zu Ostern 1926 in die unterste Klasse der weiterführenden Schulen aufgenommenen Kinder. Ein Bericht darüber findet sich in dem Aufsatz „Ergebnisse einer Versetzungsstatistik aus mittleren und höheren Schulen" in dem Jahrbuch „Das deutsche Schulwesen", herausgegeben vom Zentralinstitut, Berlin 1931, Verlag E. S. Mittler & Sohn. Hier wird u. a. festgestellt, daß sich die sogenannten „Dreijährigen" oder „besonders Leistungsfähigen" der Grundschule im Durchschnitt besser bewähren als die „Vierjährigen"; ferner daß noch nicht ganz zwei Drittel aller in die Sexta der höheren Schulen aufgenommenen Kinder ohne Sitzenbleiben in die Untertertia gelangt. Dies scheint darauf hinzuweisen, daß die Schülerauslese im allgemeinen einer Verbesserung bedarf, um ein günstigeres Versetzungsergebnis zu gewährleisten.

Ähnliche statistische Erhebungen sollen für die Jahrgänge 1927 usw. durchgeführt werden, damit man erfährt, wie weit die bisherigen Ergebnisse allgemeingültig sind. Gegenwärtig wird diese Arbeit in der Weise fortgesetzt, daß an mehreren höheren Schulen Groß-Berlins die Schullaufbahnen der zu Ostern 1926 aufgenommenen Sextaner bis in die Einzelheiten hinein genau verfolgt werden. Hierbei hat sich bis jetzt u. a. folgendes herausgestellt. Das Eignungsurteil der Grundschule ist in einem erheblichen Prozentsatz der Fälle zu günstig: von den „sehr oder besonders empfohlenen" Kindern gelangen z. B. nur etwa 75 % ohne Sitzenbleiben bis in die Obertertia; ferner: die Kenntnisprüfung bei der Aufnahme hat keinen größeren prognostischen Wert

als das Grundschulzeugnis, so daß sie, auch von diesem Gesichtspunkte aus, überflüssig erscheint. Der prognostische Wert der psychologischen Begabungsprüfung ist größer als der des Eignungsurteils, des Grundschulzeugnisses und der Kenntnisprüfung. Diese Feststellung ist in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Erstens legt sie die Vermutung nahe, daß der Erfolg auf der höheren Schule vor allem von der Höhe der geistigen Allgemeinbegabung abhängig ist; zweitens weist sie den Grundschullehrer darauf hin, daß er sich aller verfügbaren Mittel bedienen sollte, um sein Urteil über die Begabung seiner Schüler zu klären und zu sichern. Wir erwarten bei dieser Untersuchung auch, einen tieferen Einblick in die Ursachen der Bewährung und des Versagens zu gewinnen und zu Verbesserungsvorschlägen für die Schülerauslese beim Übergang von der Grundschule zur höheren Schule zu gelangen.

Der prognostische Wert der verschiedenen Auslesemittel ist naturgemäß wesentlich abhängig von dem Grade, in dem Begabung und Schulleistung der Kinder während eines längeren Zeitraumes konstant bleiben; denn eine Voraussage über die künftige Schullaufbahn eines Kindes hat zur Voraussetzung, daß seine allgemeine schulische Leistungsfähigkeit ungefähr die gleiche bleibt. Diese Frage wird in zwei Arbeiten aus dem Zentralinstitut behandelt, die ich in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie veröffentlicht habe: 1. „Über Konstanz von Lehrerurteil und Testprüfung"; 2. „Variabilität und Konstanz von Begabung und Schulleistung". In der zweiten dieser beiden Arbeiten wird u. a. gezeigt, daß sich die Kinder einer Schulklasse in bezug auf ihre intellektuellen Fähigkeiten viel stärker voneinander unterscheiden, als es in ihren Schulleistungen zum Ausdruck kommt; ferner, daß Begabung und Schulleistung während eines Zeitraumes von drei bis vier Jahren etwa den gleichen Grad von Konstanz besitzen; hieraus läßt sich nun wieder die weitere Folgerung ziehen, daß eine Begabungsfeststellung jedenfalls keinen geringeren prognostischen Wert hat als eine Leistungsfeststellung, womit ein früher erwähnter Untersuchungsbefund bestätigt wird.

Die Schülerauslese beim Übergang von der Grundschule zur höheren Schule ist, wenigstens grundsätzlich, eine Auslese der begabten oder leistungsfähigen, d. h. derjenigen Kinder, die für die auf der höheren Schule geforderten Leistungen befähigt oder geeignet erscheinen. Sie ist also selbstverständlich eine Auslese für die Schule, nicht für das spätere Leben. Dies verdient betont zu werden, weil manchmal der Zweifel geäußert wird, ob die für die Schule geeigneten Auslesemittel imstande seien, die für das spätere Leben geeigneten Kinder — oder die lebenstüchtigen Menschen — herauszufinden. Ein solches Ziel der Schülerauslese wäre ganz abwegig. Zunächst ist es überhaupt sehr unwahrscheinlich, daß die Schule imstande sein sollte, den Grad der späteren Lebenstüchtigkeit zehnjähriger Kinder mit brauchbarer Annäherung vorauszusehen. Ferner ist aber auch zu bedenken, daß die Volksschule auch ein Interesse daran hat, die besonders wenig leistungsfähigen Kinder auszulesen

und einer für sie passenden Schulform, nämlich der Hilfsschule, zuzuführen. Diese „negative" Auslese der stark minderbefähigten Kinder geschieht ja nicht deshalb, weil man die lebensuntüchtigen Menschen beizeiten von den tüchtigeren absondern will, sondern deshalb, weil man diesen Kindern eine ihren Fähigkeiten angepaßte Schulbildung geben will. Die negative Schülerauslese ist also gleichfalls keine Lebensauslese, sondern eine Schulauslese, die in Deutschland bereits seit etwa dreißig Jahren besteht, während die positive Auslese der Begabten wesentlich jüngeren Datums ist. Beim Herausfinden der hilfsschulbedürftigen Kinder spielt das psychologische Moment naturgemäß eine noch größere Rolle als beim Herausfinden der für die höhere Schule geeigneten Kinder. Deshalb hat man schon seit geraumer Zeit der Erkennung des kindlichen Schwachsinns besondere Aufmerksamkeit zugewendet und mancherlei Methoden für diesen Zweck ausgearbeitet. Die bekannteste von ihnen ist die von dem französischen Psychologen Binet erdachte „Staffelmethode" der Intelligenzprüfung, die auch in Deutschland viel verwendet wird. Da sie in ihrer ursprünglichen Gestalt vom Jahre 1908 veraltet und unzulänglich ist, so ist im Zentralinstitut eine verbesserte und erweiterte Binet-Methode ausgearbeitet worden. Die hierfür notwendigen Hilfsmittel nebst Anleitung werden in einigen Wochen erscheinen und vom Zentralinstitut bezogen werden können.

Nicht nur die bisher genannten Schulgattungen — Volksschule, mittlere und höhere Schule, sowie Hilfsschule — haben ein Interesse an der Schülerauslese. Überall dort, wo ein neuer Bildungsgang beginnt, der bestimmte Anforderungen in bezug auf Begabung und Leistung stellt, entsteht die Frage der Auswahl der für diesen Bildungsgang Geeigneten unter der großen Anzahl der Gemeldeten oder Bewerber. Dies ist z. B. der Fall bei der Aufnahme in die seit einigen Jahren bestehenden städtischen Abendschulen, die dazu bestimmt sind, beruflich tätige Erwachsene bis zur Reifeprüfung zu führen. Die erste solche Anstalt wurde im Jahre 1927 in Berlin eröffnet. Seitdem ist daselbst viermal eine Schülerauslese durchgeführt worden, bei der das Zentralinstitut mitgewirkt hat. Es handelte sich dabei um eine Begabungsprüfung mit Hilfe besonderer Vordrucke, von denen ein Muster jetzt auch vom Zentralinstitut bezogen werden kann, unter der Bezeichnung „Testheft zur Begabungsprüfung für Erwachsene". Ein Bericht über Verfahren und Ergebnisse dieser Begabtenauslese ist von mir veröffentlicht worden in der Zeitschrift „Das Abendgymnasium" 2. Heft, 1. Jahrgang, Verlag Bong in Berlin. Dasselbe Testheft für Erwachsene ist auch bei einer Reihe anderer Auslesen verwendet worden, z. B. in verschiedenen höheren Fachschulen. Zur Erkennung der Begabungsunterschiede in der Oberstufe höherer Lehranstalten hat es gleichfalls gute Dienste geleistet. Einige Angaben hierüber finden sich in meinem Aufsatz „Studentenauslese in Amerika", der im Februar-Heft des vom Zentralinstitut herausgegebenen „Pädagogischen Zentralblattes" erschienen ist.

Hiermit komme ich zu einem letzten Anwendungsgebiet der Methode der Begabungs- oder Eignungsauslese. Es dürfte allgemein zugegeben werden, daß nicht alle, die an einer höheren Schule das Reifezeugnis erhalten haben, in gleicher Weise für ein Hochschulstudium geeignet sind. Bei einem Teil der in dieser Hinsicht Ungeeigneten sind es nach allgemeinen Erfahrungen der Grad und die Richtung der geistigen Begabung, die zu einem Versagen im Laufe des Hochschulstudiums führen. Bis vor kurzem wurde dieser Umstand nicht als wesentliche Störung des Unterrichtsbetriebes in den Hochschulen empfunden. Seitdem aber, im Zusammenhange mit den Kriegsfolgen insbesondere auf wirtschaftlich-beruflichem Gebiete, der Zustrom zu den Hochschulen erheblich gestiegen ist, mehren sich die Stimmen, die hier eine ernste Gefahr verkünden. So hat z. B. kürzlich Litt in Leipzig erklärt, daß die starken Gradunterschiede der Begabung der Studierenden den Universitätsdozenten vor eine im Grunde unlösbare Aufgabe stellen. Es kann daher nicht überraschen, wenn hier und da vonseiten der Hochschulen Anregungen gegeben werden, die den Versuch einer Begabtenauslese unter den Studierenden nahelegen. Auch an das Zentralinstitut sind solche Anregungen gelangt und von ihm aufgenommen worden. Es ist klar, daß die Anwendung der Methoden der Schülerauslese auf Studierende mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist und daß ihr Bedenken entgegenstehen, die in den bisher erwähnten Fällen kaum eine Rolle spielen. Man wird ihr jedoch nicht von vorherein und grundsätzlich ganz aus dem Wege gehen können; man wird vorläufig nur mit besonderer Sorgfalt und Vorsicht prüfen müssen, welche Ziele hier aufzustellen sind, und welche Wege zu diesen Zielen führen können. In diesem Sinne will sich das Zentralinstitut in den Dienst auch dieser Sonderform der pädagogischen Auslese stellen.

* *

Nachrichten.

1. Zum Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Psychologie ist auf ihrem XII. Kongreß (April 1931 in Hamburg) Prof. Dr. W. Stern gewählt worden.

2. In dem Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik läuft ein zweisemestriger heilpädagogischer Studiengang. Auch mit Beginn des Sommersemesters 1931 können neue Teilnehmer aufgenommen werden. Die Prüfung für das Lehramt an Hilfsschulen findet für diese dann Ostern 1932 statt. Wegen des Vorlesungsplanes, der Aufnahmebedingungen usw. wolle man sich unmittelbar an das Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik, Mainz, Greiffenklaustraße 2 wenden.

* *
*

Grundgesetze der erzieherischen Wertverwirklichung.

Von Friedrich Glaeser.

Daß die Aufteilung der Pädagogik auf Ethik und Psychologie keine zureichende Grundlage für das Verstehen des Pädagogischen abgibt, ist schon mehrfach behauptet und in Darstellungen erwiesen worden, die dem Pädagogischen einen weiteren Umkreis von Tatsachen und Gesetzlichkeiten, also auch Berührung mit einer größern Zahl von Wissenschaften (Ästhetik, Logik, Soziologie usw.) sichern. Es ist aber auch das Verhältnis von Wert und Wirklichkeit durch jene Aufteilung unzureichend erfaßt, wodurch in Theorie und Praxis schiefe Perspektiven entstehen. Auf diese Erkenntnis zielt auch die folgende Untersuchung, die jenem Verhältnis näher zu kommen und von ihm aus einen einheitlichen Anblick der erzieherischen Wirklichkeit zu gewinnen versucht.

Wir gehen von Sätzen aus, die heute wohl allgemein als gesicherte Grundlage angesetzt werden dürfen:

1. Alle Erziehung und Bildung ist in ihrem wesentlichen Teil Wertverwirklichung; der Sinn des Erzogen- und Gebildetwerdens liegt darin, daß Werte wirklich werden.

2. Alles erzieherische Wirken und Streben ordnet sich übergreifenden auf Werte bezogenen Haltungen und Bewegungen ein, kann aber wiederum nur an und in Personen wirklich sein.

3. Ebenso ist die Wertverwirklichung trotz ihrer Verwurzelung in überpersönlichen Wertbewegungen und trotz ihrer Abhängigkeit von außerpersönlichen Umständen nur an und in Personen möglich.

Daraus gewinnen wir nun den Ausgangspunkt der folgenden Untersuchung. Die erzieherischen Prozesse zielen nicht bloß auf Wertwirklichkeit, sie gehen jeweils auch aus einer bestimmten Wertwirklichkeit hervor. Erziehung ist, objektiv gesehen, Wertbewegung (Werterhaltung oder Werterneuerung), sie ist, biologisch formuliert, Fortpflanzungs- und Regenerationsmittel des Wertlebens; subjektiv gesehen, ist sie Aufbau einer personalen Wertwelt unter dem „Einfluß" anderer solcher Wertwelten, oder vom Gesichtspunkt der erzieherischen Absicht aus, die Tendenz, Wertverwirklichung in Mitmenschen aufzubauen. Wir müssen darum die erzieherische Wertverwirklichung, so sehr wir sie auch als ein die Personen übergreifendes Geschehen (und zwar offenbar von „geistiger" Art) ansehen, in erster Linie aus der Struktur und aus dem Zusammenhang der personalen Wertwelten verstehen.

Nun ist die Welt der Person ein kompliziertes, mehrfach und verschiedenartig bedingtes Gefüge. Sie läßt sich als ein Komplex von physiologischen,

biologischen, psychologischen und soziologischen Tatsachen und Gesetzlichkeiten bezeichnen; die in ihrem sinnvollen Tun und Erleben gelegene Einheit aber ist geistiger Natur. Hat nun die Erziehungslehre nur diese Einheit im Auge, so kann sie gewiß keine vollständige Theorie der erzieherischen Wertverwirklichung geben. Sie müßte, um dies zu leisten, alle jene Bedingungsbereiche heranziehen. Aber mit der Frage nach dem personalen Aufbau des Wertlebens, nach dem Verhältnis zwischen Wertleben und Person, trifft sie doch den Kern des Pädagogischen, während jene Bedingungsbereiche bloß technische Hilfen und Voraussetzungen des Erziehens finden lassen, nie aber die im „Sinn" des Erziehens gelegenen Gesetze aufdecken können.

Erzieherische Wertbewegung und -verwirklichung setzt notwendig einen Personzusammenhang voraus. Wir greifen darum die zwei Stellen heraus, die für ein erzieherisches Geschehen notwendig sind, eine Ausgangsstelle und eine Zielstelle. An jener ist der Wert in irgendeiner Form gegeben, an dieser muß er „wirklich" werden. Will man sich ein Bild von der Ausgangsstelle machen, so ist man versucht, das Gegebensein der Werte als ein „Dargebotensein" anzusehen und vornehmlich an bestimmte Arten der Darbietung, ein Schildern, Anempfehlen, Fordern usw. (verbale Darbietung) zu denken; man stellt sich dann die Werte als gleichsam vom erziehenden Subjekt geliefert vor. Immerhin muß, wenn überhaupt vom „Erziehen" gesprochen werden soll, eine gewisse Wertfixierung vorliegen und zwar schon hinsichtlich einer Verwirklichung. Wir wollen also die Ausgangsstelle durch Wertfixierung kennzeichnen — an Stelle der nur in engerem Umfang zutreffenden Termini Tradition und Darbietung — die Zielstelle aber als Stelle der Wertrezeption ansehen. Auch hier darf natürlich der weite Umfang eines Rezipierens nicht durch den engeren Begriff eines voll bewußten oder gar wählenden Aufnehmens (Anerkennen, Billigen) verdrängt werden.

Sind nun Fixierung und Rezeption die beiden Phasen einer pädagogisch zu verstehenden Wertverwirklichung, so sind deren Bedingungen naturgemäß auf beiden Seiten zu suchen; zwischen Fixierung und Rezeption liegen wohl wesentliche Zusammenhänge. Vielleicht lassen sie sich am deutlichsten durch eine kurze Untersuchung des didaktischen Verfahrens entwickeln. Auch ein Unterrichtsverfahren baut sich in zwei notwendig zueinander gehörenden Phasen, Darbietung und Rezeption auf; eine Darstellung (ein Schildern, Erzählen, Darlegen usw.), die in keinerlei Weise auf Rezeption Bezug nimmt, gehört jedenfalls nicht in den pädagogischen Bereich, ebensowenig ein beliebiger Erwerb von Wissen und Erkenntnissen, der sozusagen zufällig ohne jedwede darauf zielende Anordnung und Formung zustande kommt (so daß also das planmäßige Verfahren eines „Autodidakten" davon schon zu unterscheiden ist). Wodurch ist nun hier die Möglichkeit des Didaktischen bestimmt und in welcher Hinsicht entwickelt und differenziert sich das

didaktische Verfahren und kann es sein Optimum suchen? Offenbar ist das Didaktische auf zwei Momenten aufgebaut: einmal auf der Struktur des darzubietenden Inhaltes, sodann auf den im Rezeptionsvermögen des zu Unterrichtenden liegenden Bedingungen. Ein Unterrichten, Lehren, Erklären usw. ist nur möglich, indem es die darzubietenden Inhalte irgendwie hinsichtlich der Rezeption (also des Erfassens, Verstehens, Behaltens usw.) aufbaut und dabei eben auf deren Bedingungen Rücksicht nimmt. Wie diese Rücksicht in der neuzeitlichen Pädagogik Schritt für Schritt mehr Raum einnimmt, wie also infolgedessen die Methode immer mehr „psychologisch" wird, ist bekannte Tatsache.

Nun ist es im Pädagogischen allgemein auch so, daß jede Darbietung oder Fixierung auf Rezeption und Werden zielen muß. Aber es ist, wie schon mehrfach gezeigt wurde, für sein Verständnis nicht von Vorteil, wenn es vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des Didaktischen verstanden wird. Denn die Werte, deren Verwirklichung Erziehung erstrebt, sind im allgemeinen keine „Inhalte", die, wenn sie nur einmal in entsprechender Form aufgebaut und gegliedert sind, sozusagen durch beliebige Akte vermittelt werden könnten; sie sind mit den Darbietungs- und Fixierungsprozessen in ganz anderer Weise verflochten, als ein didaktisch zu vermittelnder Inhalt. Ein solcher Inhalt ist rein „gegenständlich" gegeben und interessiert auch zunächst nur gegenständlich; er bietet sich sozusagen in der pädagogischen Gliederung „selbst" dar und das didaktische Verfahren strebt sinngemäß dahin, den Lehrenden als Person so weit wie möglich auszuschalten.

Allerdings ist auch hier die Ausschaltung der Person, wie ähnlich die der Lehr- und Lernsituation in ihrer konkreten persönlichen Bestimmtheit, nur eine Abstraktion, und die pädagogische Theorie steht manchmal eben darum in einem argen Mißverhältnis zur Unterrichtspraxis, weil sie sich bloß mit den Lehrinhalten und ihren Aufbaumöglichkeiten und weniger mit dem Lehrvorgang und seinen personalen und situationsmäßigen Voraussetzungen beschäftigt. Außerdem muß noch bemerkt werden, daß selbst das Didaktische, wenn es in Wahrheit pädagogisch heißen soll, im Grunde auf Wertverwirklichung aufgebaut sein muß und daß sich der genannte Mangel in didaktischen Methoden noch verschlimmern wird, wenn die leitenden Grundwerte (die Werte der Erkenntnis, des Wahrheitssuchens, der geistigen Arbeit) zu wenig zur Geltung kommen. Ganz entschieden aber ist die Beschränkung auf einen bloß gegenständlichen Inhalt und das Absehen von der Person in der Wertfixierung als grobe Verkennung des pädagogischen Geschehens abzulehnen. Denn den Werten, die durch Erziehung zu verwirklichen sind, kommt ein „aktueller" Sinn zu, ihnen wohnt notwendig ein Moment der Entscheidung, Gestaltung, Lebensrichtung inne, sie müssen also irgendwie in einem Verhalten, Wollen und Handeln gegeben sein, nie dürfen sie bloß im Wort geboten werden; denn das Wort kann im Wesentlichen des Erziehens stets nur begleitende, unterstützende, verdeutlichende Funk-

tion haben, während die Werte irgendwie in der erzieherischen Situation (Umgebung, Lage) und in der Person des Erziehers wirklich „gegeben" sind.

Es wäre also ein arges Mißverständnis, würde Wertfixierung nur als gegenständliche Wertformulierung verstanden, Erziehung also etwa im Sinne eines didaktischen Aufbaues einer Wertwelt. Die bloß didaktisch zu vermittelnden Inhalte stehen, wenn man bei ihrer Darbietung von dem weiteren erzieherischen Rahmen absieht (dem sie eingeschlossen sein müssen, wenn das Didaktische pädagogisch von Belang sein soll), da sie gegenständlich sind, an sich den Darbietungsprozessen unabhängig gegenüber; es kann also z. B. die Art der Darbietung den Inhalt wohl in verschiedener Weise zutreffend oder mangelhaft „vermitteln", aber sie kann ihn nicht ändern, nicht zerstören. Werte aber sind durch Fixierung und Darstellung so gegeben, daß ihnen erst durch diese selbst ihr Sinn und ihre Geltung erwächst. Zwar werden wir sicherlich jederzeit auch ein von Erziehung unabhängiges Wertfühlen und eine Werteinsicht annehmen, für die auch hinter allen Mängeln und Trübungen gegebener Darstellungen die Werte an sich sichtbar werden; das aber, was im Wertleben des einzelnen und der Gesellschaft eben auf Erziehung beruht, ist von dem gesamten Wertdarstellungsprozeß abhängig, der ihm jeweils vorangeht.

Die Bedingungen einer Wertverwirklichung, die in der Phase der Wertfixierung liegen, werden wir somit in der Erscheinungsweise der Werte suchen. Es ist bemerkenswert, daß diese kaum noch je systematisch untersucht worden ist. Von pädagogischer Seite werden nur seit jeher einige Unterscheidungen getroffen, so die Gegenüberstellung von Lehre und Beispiel, oder die auch ethisch geforderte Übereinstimmung von Wort und Tat. Dabei ist wohl zu beachten, wie sich der Sachverhalt in der pädagogischen Theorie leicht verkehrt. So erscheint das „Beispiel" als Zugabe zum belehrenden Wort, als veranschaulichendes Paradigma, während es doch im wesentlichen viel tiefer wurzelt und weiter reicht als eine formulierte Wertdarstellung. Das, was man dabei als Beispiel, Vorbild usw. bezeichnet, ist nichts anderes als eine umfassende und primäre (wenn auch weniger leicht zu analysierende) Erscheinungsweise von Werten, während die Wertformulierung durch Urteil und Forderung, durch Prinzipien und Regeln usw., wenn sie sinnvoll sein soll, immer auf ein tiefer liegendes Wertleben hinweist.

Obwohl man davon, daß am Menschen Werte sichtbar werden, als von einer selbstverständlichen Tatsache spricht, gibt man sich doch kaum je Rechenschaft darüber, in welcher Art und Weise Werte an Menschen gegeben oder wirklich sein können; und doch muß das Verstehen der Tatsache, daß Werte überhaupt „wirklich" sind, offenbar von hier aus anheben. Wirklich sind Werte nur, indem sie „wirken" — wiederum aber nicht so verstanden, als ob voll bewußte, im Denken und Wollen gelegene Wertintentionen sich nach „außen" hin zum Ausdruck brächten, also etwa im Sinne eines ethischen Verwirklichungsprozesses gesehen. Das „Wirken" der Werte

im weitesten Sinne und ihr Erscheinen ist in die gesamte Gestaltung des personalen und des geistigen Lebens verflochten, es ist an sich weder ein psychischer Vorgang, noch primär ein ethischer Akt. Werte wirken, indem sie das Verhalten und das Handeln bestimmen; wir sehen sie darum als Handlungsbestimmtheiten an. In welcher Weise diese Bestimmtheiten im Handelnden selbst sich bewußtseins- und erlebnismäßig repräsentieren, ist dabei nur von sekundärer Bedeutung. Sowohl für die Person des Erziehers, als auch für die des zu Erziehenden ist die Feststellung wichtig, daß die Verwirklichung (Erfüllung) von Werten keinesfalls durch eine bestimmte Art eines auf Werte gerichteten Erlebens eindeutig gegeben ist; weder ein Vorstellen, Denken, Begreifen, noch die durch Wertvorstellungen ausgelösten Emotionen und Affekte, noch ein Streben nach Wertwirklichkeit macht an sich schon das Wirklichsein der Werte aus.

Aus solchen Erkenntnissen gewinnt die Frage nach der Art und nach den Stufen des erzieherischen Wirkens deutlicheren Gehalt. Die Person des Erziehers kann in verschiedenem Maße Wertwirklichkeit darstellen; wir werden in ihr und in ihrem Wirken Tiefenabstufungen ansetzen, die sich nach der Mächtigkeit und Wirksamkeit der geistigen Wertgestalt bestimmen. Zwischen Tiefe der Wertgegebenheit und Breite der Wertäußerungen, genauer zwischen der Tiefe des personalen „Seins" und der Breite (Oberfläche) der kundgegebenen Erlebnisse und der zweckstrebigen, rationalen Handlungen wird dabei manchmal ein gewisser Widerstreit herrschen. Werte, die wesenhaft die Persönlichkeit des Erziehers und sein gesamtes Verhalten durchdringen, nehmen in der Regel, wenn sie organisch einheitlich und ohne innere Widersprüche verwirklicht sind, in den „Äußerungen", in der Richtung des Bewußten und des bewußt Gewollten, weniger Raum ein, während breite, wiederholte Wertkundgebungen und Wertforderungen nicht selten den Schluß nahelegen, daß es im Grunde des persönlichen Seins an den entsprechenden Wertwirklichkeiten fehlt. Sätze, wie der, daß man im tiefern Sinne durch das „Sein" als durch Tun und Reden erziehe, oder der, daß das Entscheidende in aller Erziehung die „Persönlichkeit" sei, gewinnen nunmehr wohl begründete Geltung.

Die Frage nach der Erscheinungsweise von Werten im engsten Zusammenhang mit der Frage, wie „Persönlichkeit" überhaupt gegeben sei, wie sie wirke usw., bedarf in der Erziehungslehre offenbar besonderer Überlegung und Sorgfalt. Denn die Person des Erziehers ist zweifellos das Medium, in dem alles sachlich bestimmte Erziehen (alle „Methode") erst konkrete Gestalt und lebendige Kraft annimmt. Von jenen Fragen aus verstehen wir am besten den Kampf um bestimmte Erziehertypen in der pädagogischen Theorie und Praxis; so übt man heute vielfach Kritik an einem Typus und sucht ihn zu überwinden, der vielen Generationen geradezu „den" Erzieher verkörperte: an dem Typus von Erziehern, die die Vielfältigkeit und die Tiefenschichtung in der Wertgegebenheit vernachlässigen und alle Wertfixierung

womöglich in eine verbal-begriffliche Darstellung zusammendrängen. Auf diesem Wege ist die Erziehung stets von der Gefahr der Veräußerlichung bedroht; die immer wiederholte Betonung und Bekundung der Werte, das aufdringliche Zurschautragen von Werterfüllungen und das unentwegte, um alle Wertwirklichkeit im Kinde unbekümmerte Wertfordern muß auf empfängliches und echtes Wertfühlen abstoßend wirken. Die Art, wie Kinder so oft auf übersteigerte und veräußerlichte Wertfixierung reagieren, indem sie die Werte entweder bloß äußerlich annehmen, ohne von ihnen durchdrungen zu sein, oder sie innerlich völlig ablehnen, verstehen wir als natürliche Folge dieser Wertdarstellung; umgekehrt sehen wir fruchtbares erzieherisches Wirken von echter, tiefer Wertwirklichkeit im Erzieher abhängig.

Ein entscheidendes Moment in der Wertdarbietung durch den Erzieher liegt ferner noch in dem Verhältnis zwischen den Werten und seiner Person, vielmehr seinem Selbstbewußtsein und Selbstgefühl. Auch dieses Verhältnis ist trotz seiner reichen, feinen Gestaltungsfähigkeit und trotz seiner unverkennbaren erzieherischen Bedeutsamkeit noch nicht systematisch untersucht worden; freilich ist es schwer zu beschreiben und in seinen Differenzierungen zu fassen. Eine enge Verbindung zwischen Wertwirklichkeit und Person ist umso begründeter, je tiefer die Werte das persönliche Sein und Verhalten als Bestimmtheiten durchdringen. Und doch bleibt zwischen der individuellen Selbstheit und den verwirklichten Werten noch eine subtile Spannung bestehen, die es bewirkt, daß man gerade den Menschen, der durchaus gut ist, als im „Dienste" des Guten stehend empfindet. Hingegen führt die veräußerlichte, mit einem Übermaß von Bewußtheit und Absicht ausgestattete Wertfixierung in der Regel zu einer eigentümlichen Ineinssetzung von Person und Wert, die dem Erziehen, seinem Gelingen und Mißlingen, wie leicht einzusehen ist, eine eigentümliche Beziehung auf die Person des Erziehers einträgt. Diese Beziehung kann erzieherisch fruchtbar sein (sie ist es dort, wo der Erzieher die Energien seiner Selbstheit in ein echtes Wirken einfließen läßt, wo er durch „persönliche" Kraft emporführt, mitreißt usw.), sie kann aber auch störend und verderblich wirken, wenn sich die Person im Fordern und Geltenwollen stellvertretend vor die Werte drängt und dadurch Spannungen und Konflikte persönlicher Natur heraufbeschwört. Wer diese Unterscheidungen sieht, begreift z. B. die heikle Problematik im Befehlen und Gehorchen, im Führen und Folgen usw.

Ähnliche Verwicklungen und Differenzierungen ergeben sich dadurch, daß im tatsächlichen erzieherischen Wirken in verschiedenem Maße und in verschiedener Sinnbeziehung zu ihm das Erziehenwollen, der erzieherische „Anspruch", das Erziehen als „Aufgabe" und somit als „Leistung" gegeben sein kann; dabei kann wieder der eigene planmäßige Wille des Erziehers vorherrschen (Erziehung als freie Tat) oder eine Verpflichtung und

Berufung zum Erziehen (Erziehung als vorgefundene, gestellte Aufgabe). Ein Erziehen, in dem ethisch oder sozial begründete Aufgabenstellung immer wieder merkbar hervortritt, das sich bald als verantwortungsbewußte Pflichterfüllung, bald als nicht ganz freiwillig getragene Last bekundet, ist verschieden von einem Erziehen, das unbeschwert durch Bindung und Normierung sozusagen aus natürlicher Bestimmung hervorgeht und darum in der Regel auch mit einem Minimum von Zurüstungen und Aktionen („Apparat" des Erziehens) und einem Minimum von Willensspannung abläuft, und dieses ist wieder verschieden von einem Erziehen, das aus weit ausgebauten und mit hohem Willenspathos erfüllten Erziehungsprojekten hervorgeht; erzieherische Tätigkeit als Pflichterfüllung, als schlechthin spontanes Tun, als idealstrebiges, hochgespanntes Schöpfertum — das bedeutet ganz verschiedenes. Aufgabe einer genaueren Analyse müßte es sein, die solchen Sinngebungen der erzieherischen Tätigkeit zugeordneten Arten der Wertfixierung und ihre Auswirkungen in der Wertrezeption aufzudecken.

Die zentrale Bedeutung der in der Person des Erziehers gegebenen Wertwirklichkeit darf nun, wie wir schon sahen, nicht dahin mißverstanden werden, daß die erzieherische Wertfixierung in jedem Falle eine voll und ganz auf Rezeption abzielende persönliche Wertdarstellung sein müßte. Wir sahen eben, daß die Zuspitzung auf veräußerlichtes „Wirken" als Einengung des erzieherischen Geschehens bezeichnet werden muß; aber auch die tiefere Wertgestaltung im Erzieher wäre unter jener Perspektive schief gesehen. Freilich fällt eine Wertgestaltung, die keinerlei Beziehung zu neuer, fremder Wertverwirklichung hat, nicht unter den Bereich des Pädagogischen. Darum muß aber nicht Wertfixierung immer als zielstrebiges oder gar ad hoc berechnetes und zurechtgelegtes Verfahren oder Verhalten gedeutet werden. Wir werden die Wertfixierungen vielmehr verstehen, wenn wir sie in verschiedener Art und mit verschiedenen Graden erzieherischer Intention alle in eine gesamte erzieherische „Haltung" eingebettet sehen. Diese Haltung müssen wir als ursprünglich gegeben betrachten (man kann sie schon im Biologischen begründen); ist sie aber einmal da, so werden durch sie Wertgegebenheiten bereitgestellt, gefestigt, gefördert, gehoben usw., sie werden Wertfixierungen im erzieherischen Sinne.

Suchen wir die erzieherisch bedeutsame Wertfixierung im weitesten Umfang, so müssen wir auch die außerhalb der Personen gelegenen Wertwirklichkeiten sehen. Werte sind nicht bloß in Menschen, in ihrem Verhalten und Tun, in ihrer Gesinnung und ihren Äußerungen gegeben, sie „sprechen" auch aus Einrichtungen, Gebilden, Symbolen, aus Lebensgewohnheiten und Lebensregelungen. Und doch müssen auch diese Wertgegebenheiten irgendwie mit dem aktuellen Leben in Verbindung stehen, sie bedürfen, damit der Wertgehalt lebendig und wirksam, also „wirklich" werde, erst einer Verwirklichung durch Menschen, die sie gelten

lassen und ihnen so Geltung erwirken. Sachliche Gegebenheiten, wie Einrichtungen und Gewohnheiten können nicht „erziehen", wenn die in ihnen niedergelegten Werte nicht als Handlungsbestimmtheiten an Personen ersichtlich werden, wenn sie nicht als sinnbestimmende Momente in einer personalen Wertwelt und in ihren Äußerungen (Verhalten, Handlungen) wirksam sind.

Dasselbe muß auch für Wertgebilde gelten, wie sie in Kulturwerken und -schöpfungen gegeben sind; daraus wird sich ein wichtiges Prinzip für Wertfixierung und Wertdarbietung an solchen Wertgebilden ergeben. Damit ist auch die Wertverwirklichung innerhalb der „Bildung" und des Unterrichtes in unsere Frage einbezogen. Die Wertgebilde, die die Schule in ihren Bildungsgütern vermittelt, haben ihren zentralen pädagogischen Sinn wohl darin, daß sie in Wertbewegung und Wertbildung eingreifen sollen, und nicht darin, daß sie in bloßes Wissen eingehen, noch darin, daß sie ein bloßes Material für die Einübung formalen Geschehens abgeben. Sie sind nur unter der Bedingung Bildungsgüter, daß der in ihnen niedergelegte Wertsinn wieder aktiviert und in lebendige Wertbewegung umgesetzt werde. Nie wirkt ein Kulturgebilde durch seinen bloßen „Stoff", immer nur durch den ihm innewohnenden Geist, d. i. durch die in ihm fixierten Möglichkeiten personalen Wertlebens; dieser Geist ist aber weder mit dem Gebilde, noch mit den „Erlebnissen" identisch, die durch das Gebilde ausgelöst werden und es erfassen. Alle Wertwirklichkeit, die Wertverwirklichung erzeugt, ist wohl in Personen konzentriert, aber sie ist nie ausschließlich subjektive Wertwelt.

Für alle Wertfixierung gelten nun, behaupten wir, hinsichtlich ihres „Wirkens" bestimmte formale Gesetzlichkeiten. Der Wirkungsgrad und das tatsächliche Maß von „wirklichem" erzieherischen Geschehen (das keineswegs mit dem „Anspruch" und mit der Intention schon gegeben ist) ist auch von formalen Bedingungen innerhalb der Wertfixierung abhängig. Dieser wohnt eine eigentümliche Logik der Wertverwirklichung inne. Bestimmten Formen und Strukturen der Wertfixierung entsprechen sinngemäß bestimmte Verwirklichungsmöglichkeiten; unter der Erfüllung bestimmter Bedingungen ließe sich zweifellos auch die „reinste" Form pädagogischen Geschehens aufdecken, bei der Erziehung optimal gelingen müßte.

Wir versuchen, solche Gesetzlichkeiten aufzudecken. Die Wertgegebenheit differenziert sich nach gewissen formalen Momenten, die sie im Verhältnis zur Nichtgegebenheit und zum Andersgegebensein bestimmen. Das augenfälligste Moment liegt nun darin, wieweit in der Wertfixierung Einheitlichkeit, Übereinstimmung und Widerspruchslosigkeit besteht oder verletzt wird. Da sich die erzieherische Wertfixierung normalerweise auf einen großen Bereich von Wertdarbietungen und -äußerungen erstreckt, wird die Frage nach der Einheitlichkeit oft recht bedeutsam; alle

Regelungen und Rationalisierungen des Erziehens sind bestrebt, sie herzustellen, allerdings nicht selten in recht unzulänglicher Weise. Besonders verwickelt ist die Bedingungsmannigfaltigkeit für dieses Moment in der Gesamtheit der erzieherischen Situation. Hier gibt es stets eine Fülle von Möglichkeiten des Zusammen- oder des Entgegenwirkens, der Unterstützung oder der Schwächung, des Zusammenschlusses oder der Opposition. Es gehört zweifellos mit zu den wesentlichen Merkmalen des geistigen Charakters einer „Zeit", in welcher Art und in welchem Grade sich in ihr erzieherische Tendenzen und erziehungshemmende Kräfte zu einer bestimmten Konstellation zusammenfinden; mit dieser und nicht bloß mit bestimmten Absichten und Ansprüchen ist ihr „erzieherischer Geist" gegeben.

Ein zweites Moment, das die Wertverwirklichung von seiten der Fixierung bestimmt, ist das der Präzision. Die verschiedenen Wertfixierungsmöglichkeiten stehen zu dem zu fixierenden Wert in einem ähnlichen Verhältnis, wie ein bestimmter „Sinn" zu mehreren Möglichkeiten des „Ausdrucks". Wie nun dieser Sinn mit verschiedenen Graden der Adäquatheit zum Ausdruck kommen kann und wie unter verschiedenen Sinnäußerungen jeweils eine als die sinngerechteste bezeichnet werden kann, so kann auch der Wertsinn des erzieherischen Geschehens mit verschiedenen Graden der Deutlichkeit und Klarheit sichtbar werden. Daß unter höherer Deutlichkeit nicht verbale und begriffliche Formulierung zu verstehen ist (obwohl diese bei aufsteigender Entwicklung des Wertlebens in gewissen Formen notwendig sind), muß wohl nicht mehr bemerkt werden. Ein wesentliches Merkmal sinnklaren Wertausdrucks ist die Ausdrucksprägnanz; je geschlossener und formvollendeter er ist, desto klarer und plastischer ist die Wertfixierung. Weitschweifigkeit und Abundanz stören den einheitlichen Wertsinn nicht, aber sie machen ihn leicht trüb, wässerig und kraftlos. Von diesem Merkmal aus gewinnt man offenkundig ein meist viel zu wenig beachtetes Kriterium für die Beurteilung verschiedener „Mittel" der Erziehung.

Besieht man sich die schon angedeutete Art, wie Werte erzieherisch fixiert werden, noch genauer, so ergibt sich hinsichtlich des gesamten erzieherischen Geschehens noch ein bedeutsames Gesetz. Die Werte werden nicht schlechthin in beliebigen Akten dargeboten, sie müssen sich in jenem Geschehen „auswirken". Da nun offenbar nicht jedes einzelne Geschehen in gleicher Weise dem Wertsinn dienen kann und da das erzieherische Geschehen naturgemäß nach Phasen und Stufen gegliedert sein muß, ergibt sich deutlich eine Scheidung zwischen zentralen und peripheren Teilen, zwischen tragenden Stützpunkten und dem darauf ruhenden Gerüst, zwischen wesentlichen, entscheidenden Momenten und abhängigem, dienendem Geschehen. Alle „Mittel" der Erziehung, alle Teilphasen eines erzieherischen Verfahrens, alles in „Äußerlichem" liegende Fixierungsmaterial, all das erhält seinen Wertsinn nur in Beziehung zu jenen wesentlichen Momenten.

Wir sprechen darum von einem Gesetz der Reinheit oder Wesentlichkeit der Erziehung; dem Sinn des Pädagogischen entspricht es, daß dem „Wesentlichen" seine beherrschende Stellung zukomme. Wie oft aus diesem Gesetz dringliche Regeln und Forderungen abzuleiten wären, lehrt ein Blick auf die tatsächlich geübte Erziehung (und einen nicht geringen Teil der pädagogischen Theorie): an Stelle des Wesentlichen herrscht oft eine Überschätzung des Sekundären, der Mittel und Phasen. Besonders unter dem Leitwort der Methodisierung überwuchert das Sekundäre nur zu leicht, so daß immer unklarer wird, worauf es letzten Endes bei allem Geschehen und Tun ankommt. Ganz besonders groß aber ist die Gefahr einer Verselbständigung der Funktion des „Mittels", wenn sich in pädagogischen Einrichtungen (z. B. in der Schule) ein Mechanismus des „Verfahrens" entwickelt, der ursprünglich sinnhaft aufgebaut, später immer mehr und mehr sich vom „lebendigen" Sinn entfernt, so daß er letzten Endes da und dort ihn gar noch verdrängt und schädigt.

Ergeben sich die genannten Momente (Einstimmigkeit, Klarheit, Wesentlichkeit) aus dem Wesen erzieherischer Wertfixierung, so läßt diese sich im Hinblick auf die Verwirklichungstendenz noch genauer bestimmen. Erziehung ist von Anfang an ihrem Sinn nach auf Wirklichwerden gerichtet. Ein Ideal vorstellen, seinen Wert fühlen, es herbeiwünschen, heißt noch nicht, es verwirklichen, weder im Ethischen, noch im Pädagogischen. Erziehung ist sinngemäß immer auf Tatsächlichkeit gerichtet. Diese Beziehung auf Tatsächlichkeit kann aber zweierlei bedeuten: einmal ein Zielen auf tatsächliche Wirklichkeit, dann das Rechnen mit ihr.

Ein Erziehen, das die Beziehung auf Tatsächliches rein und deutlich zum Ausdruck bringt, zeichnet sich durch Entschiedenheit und Ernsthaftigkeit aus. Es sei durchaus von Ideen und Idealen geleitet, es entwickelt doch seine wesentlichsten Energien nicht für einen Idealaufbau, sondern für die Realisierung. Wie anders manche Arten des Erziehens oder, besser gesagt, des Erziehenwollens, die geradezu spielerischen Charakter tragen, oder solche, die von einer wirklichkeitsfremden Idealistik beherrscht werden, der vielleicht auch noch der ernsthafte Wille zur Vertatsächlichung fehlt! Es kann aber auch sein, daß das Erziehen zwar ganz ernsthaft gemeint ist, daß aber der Wertfixierung das nötige Gewicht, das unentbehrliche Geltungsmoment fehlt. Werte bleiben dann bloß Wünschbarkeiten, sie erscheinen eher angeraten und empfohlen, als gefordert. Werden sie nicht erfüllt, so geht der Wirklichkeit scheinbar nichts verloren, es wird bloß nichts über sie hinaus getan. Anders dort, wo Werterfüllung und Wertbefolgung ganz wesentlich mit dem Leben jedes einzelnen und mit dem der Gesamtheit verflochten ist, so daß Nichterfüllung der Werte Beeinträchtigung und Verletzung dieses Lebens bedeutet. In solchem Falle wohnt der Wertfixierung ein gewisses Maß von heilsamer Nötigung inne.

Einer wirklichkeitsfremden Erzieherhaltung fehlt aber oft mehr das

Rechnen mit den Tatsachen als der Wille zur Verwirklichung. Dieses Rechnen mit den Tatsachen wird zweifellos von einer Logik der Realisierung gefordert. Es liegt im Wesen jeder menschlichen Handlung, daß sie in verschiedene Wirkungszusammenhänge und Kausalreihen eingebettet ist. Sie ist nur unter der Bedingung real möglich, daß sie sich in solche Zusammenhänge einordnet. Die Gegebenheit und die Gesetzlichkeit dieser Zusammenhänge vereinigt sich unter dem Begriff der dem Handelnden „gegenüber"stehenden „Tatsächlichkeit". Eine Handlung wird tatsächlich, indem sie sich einem Zusammenhang des Tatsächlichen einfügt. Nun bedeutet dieser für sie einerseits Erfüllungsmöglichkeit, andererseits aber auch Schranke (am Tatsächlichen kann das Wollen scheitern) oder Modifikation (das Geschehene gibt das Wollen nicht adäquat wieder, die Handlung wächst mit ihrem tatsächlichen Sinn über den gemeinten Sinn hinaus); die Abweichungen und Störungen sind aber zum Teil schon in der Handlungsintention mitgesetzt, dort, wo die Verwirklichungstendenzen eben zu wenig den Wirkungszusammenhängen des Tatsächlichen Rechnung tragen.

Erzieher sind meist gewohnt, das „Gelingen" der Erziehung als ihr Verdienst in Anspruch zu nehmen, das Mißlingen hingegen unvorhergesehenen und unbekannten Umständen auf Rechnung zu setzen. Wie oft hört man die Klage, daß alle Erziehung in einem Falle nichts „fruchte", daß alle Mittel und Wege „umsonst" seien usw. Wie selten aber ist man sich bewußt, daß es am Erziehen nicht minder liegt als an den Umständen, wenn es mißlingt? Nicht als ob wir sagen wollten, durch „richtige" Erziehung könne alles gelingen — eine solche Meinung verbietet sich gerade nach unseren Voraussetzungen am entschiedensten, da wir ja das Gelingen in Bedingungen der Tatsächlichkeit eingebettet sahen. Aber wie gelingende Erziehung dadurch bedingt ist, daß sie sich in diese Tatsächlichkeit einfügt (womit bei weitem keine bloße „Anpassung" an sie gemeint ist), ebenso müssen wir die Ursachen für das Scheitern eines Erziehungsversuches vielfach darin finden, daß Erziehungsabsicht und Erziehungsanspruch, mögen sie auch noch so „gut gemeint" sein, an den Bedingungen der Wirklichkeit vorbeigehen. Erziehung scheitert, allgemein gesehen, nicht daran, daß sich eine unbelehrbare, böse Welt gegen die guten Absichten auflehnte (wie oft sind aber Erzieher darüber gekränkt und erbost, daß sich das Kind nicht erziehen lassen „will"!), noch daran, daß einem Erziehungsplan zu wenig technische Mittel zu Gebote stehen, sondern daran, daß sich die Erziehungsforderungen nicht mit den in der tatsächlichen Wertwirklichkeit, im realen Wertleben gegebenen Erziehungsmöglichkeiten und Erziehungsnotwendigkeiten decken. Die jeweilige konkrete Tatsächlichkeit des Wertlebens erlaubt und fordert zugleich bestimmte Wertbewegung; nur diejenigen Erziehungsansprüche können in der Regel „gelingen", die in dieser Richtung liegen.

Nach dem Maße, in dem im Erziehungsanspruch und in der Erziehungsintention die Wirklichkeit und die Bedingungen des Wirkungszusammen-

hanges erfaßt und mitgesetzt werden, lassen sich Typen der erzieherischen Haltung unterscheiden, angefangen von der gleichsam im Dienste der Tatsächlichkeit als selbstverständlich ausgeübten Erziehung bis zu den die Wirklichkeit verkennenden und verneinenden Erziehungsprojekten. Damit ist nicht gesagt, daß jede Erziehung, die sich tiefgreifend reformatorisch oder revolutionär gibt, einem Typus angehören müßte, in dem das Erziehen durch den Zwist mit den Tatsachen zum Mißlingen verurteilt wäre; es kann auch sein, daß erzieherische Neuerungen nur noch tiefer und zutreffender die Wirklichkeit des Wertlebens berühren, als überlieferte Erziehung. Dieser tiefere Sinn müßte dann aber auch in der sinngebenden Intention zum Ausdruck kommen; im übrigen muß nachdrücklich betont werden, daß eine Erziehung, die die Forderungen des Tages hört und zu erfüllen sucht, keineswegs auf die Oberfläche seichter „aktueller" Bedürfnisse eingeschränkt ist.

Wenden wir uns nunmehr den Umständen und Bedingungen der Wertrezeption zu. Die Erziehungslehre hat in der Regel Erziehungsplan und Erziehungsfeld getrennt; die Bedingungen des pädagogischen Geschehens suchte sie, wenn Absicht und Plan gesichert waren, in den Tatsachen der „Welt", innerhalb deren die erstrebten Werte verwirklicht werden sollten, wobei man diese Welt aber völlig von Wertgegebenheiten und Wertbewegungen entleert sah, eben als das „Material", das erst nach dem in Wertzielen gesetzten Bauplan bearbeitet werden sollte. Solche Tatsachen, die im Menschen, sofern er erzogen werden soll, als gegeben in Betracht kommen, sind von verschiedener Art: es sind physiologische, biologische, psychische und soziale Tatsachen.

Mit ihnen sind nun zweifellos Bedingungen der Erziehung gegeben. Aber sie haben doch nur stets determinierende oder auch modifizierende Bedeutung: die wesentlichen konstitutiven Bedingungen der Wertrezeption sind damit noch nicht getroffen. Diese kann nur aus der Natur des wirklichen Wertlebens verstanden werden, das die Wertverwirklichung in sich einschließt und Fixierung und Rezeption als zwei Seiten oder Phasen eines einheitlichen Totalzusammenhanges enthält. Darin liegt eben der Grundfehler so vieler pädagogischer Theorien, daß die beiden Seiten eines Geschehens auseinandergerissen und unter ganz verschiedenen kategorialen Bestimmungen (ethisches Sollen — psychische Tatsachen) gesehen werden. Soll aber die Frage, wie Erziehung überhaupt möglich sei, gelöst werden, so muß die Wertrezeption aus eben demselben Wertlebenszusammenhang verstanden werden, innerhalb dessen die Wertfixierung verständlich wird.

Das wesentlichste Moment in der Wertrezeption finden wir, wenn wir sie von der „Konstruktion" (Herstellung, Erzeugung) von „etwas" Wertvollem unterscheiden lernen. Die Tatsachenwissenschaften, die sich die Pädagogik zu Stützen nimmt, können immer nur ein bestimmtes Gebiet von

Tatsachen und Gesetzlichkeiten erfassen, und sie bieten damit die Möglichkeit eines konstruktiven (technischen) Verfahrens an „etwas". Der zu erziehende Mensch als ein Ganzes ist aber nicht „etwas", sondern eine Person, er wird nicht konstruiert, auch nicht umgemodelt, sondern eben erzogen und gebildet. Was an ihm durch Tatsachenforschung festgelegt werden kann, sind bestimmte Bedingungen, die das pädagogische Handeln modifizieren: die Bildungsgesetzlichkeit des Menschen ist aber nicht in den einzelnen Tatsachen, auch nicht in ihrer Summe, sondern in der unauflöslichen Einheit der Person begründet. Das Personsein des Menschen ist die wesentlichste Voraussetzung dafür, daß er erzogen werden kann.

Erziehung bedeutet nun Aufbau einer Wertwelt, sie ist in jedem Falle eine Neuverwirklichung von Werten. Das Grundgesetz dieses Aufbaues haben wir durch die Bezeichnung „Rezeption" schon angedeutet: sie bringt zum Ausdruck, daß diese neu sich aufbauende Wertwelt weder konstruiert (zusammengesetzt) werden kann, noch an sich selbst unabhängig besteht, sondern daß sie mit der Wertfixierung untrennbar verbunden ist. Der individuelle Wertaufbau im Menschen, der erzogen wird, ist ebenso mit dem Totalzusammenhang eines wirklichen Wertlebens verflochten wie die Wertfixierung im Erzieher (oder in erzieherischen Einrichtungen). Dieses Wertleben besteht durch Fixierung und Rezeption: dadurch erhält es sich aber nicht bloß, sondern dadurch „wird" es auch, entwickelt es sich, schreitet es fort. Sowenig der „Erzieher" als das an Werten teilhabende und teilgebende Subjekt ausschaltet, wenn es auch richtig ist, daß er jeweils auch ein überindividuelles Wertleben repräsentiert, so wenig ist Wertrezeption bloße Übernahme und Angleichung, also bloße Wiederholung. Lebendige Wertverwirklichung ist in jedem Falle „neu", sie hängt aber auch stets, allerdings in verschiedenem Ausmaß und Grad, mit Wertfixierungen zusammen. Wir verstehen sie am besten als personale Reaktion (Antwort) auf die Gesamtheit der gegebenen Wertwirklichkeit; dadurch wird Zusammenhang und Verbundenheit einerseits und persönliches Selbst- und Eigensein andererseits festgehalten.

Nur durch sein Personsein oder sein Personseinkönnen ist der Mensch imstande, am Wertleben teilzunehmen und auf die ihm begegnenden Wertfixierungen zu antworten. Erziehung setzt also stets ein gewisses Maß von spontaner Werthaltung in dem zu Erziehenden voraus; ob er der Wertfixierung zustimmt oder sie ablehnt (beides ist auch mit einem Minimum von Bewußtheit möglich), jedenfalls wertet er „selbst". Erziehung als eine bloße Wertübermittlung ohne jede personale Teilnahme gibt es, genau genommen, überhaupt nicht — wo die Tradition in der Erziehung vorherrscht und den Typus eines rein konservativen Erziehens bestimmt, liegen die Dinge anders, da eben die „Teilnahme" an dem hochgewerteten Sinn des Überlieferten unbegrenzte neue personale Wertmöglichkeiten in sich schließt. Es gibt kein bloßes Konstruieren eines Wertlebens, weder

durch einzelne rationale erzieherische Akte, noch durch bloße mechanische Gewöhnungen — eine „Zucht" durch Gewöhnung und Lebensform ist wiederum ganz anders zu verstehen, weil sich in ihr eben durch die feste Lebensform Werte als Handlungsbestimmtheiten deutlich offenbaren, so daß die Rezeption, wenn sie wirklich gelingt und nicht äußerlicher Schein ist, notwendig eine personale „Bejahung" dieser Werte (gleichgültig, in welcher Art des Erlebens und in welchem Ausmaß bewußter „Anerkennung") in sich schließt.

Wenn Erziehung gelingen soll, muß der zu Erziehende personale Wertmöglichkeiten finden. Ihm wird sein Personsein dabei im wesentlichen durch Wertgemeinschaft, durch Teilnahme an einer Sinnwirklichkeit verbürgt. Immer wieder aber muß betont werden, daß personale Spontaneität nicht mit individueller Selbständigkeit oder gar Unabhängigkeit gleichbedeutend ist. So bringt der in einer Erziehung mit fester Tradition und Zucht unerläßliche Gehorsam keineswegs notwendig eine Schwächung der subjektiven Wertwelt des zu Erziehenden mit sich, und er bedeutet noch keine Ausschaltung des persönlichen Wertungszentrums; in der gehorsamen Einfügung unter feste Sinnordnungen kann ebenso gut eine bedeutsame Erfüllung der Person und ihre Vollendungsmöglichkeit gesehen werden. Die spontanen Wertleistungen in der erzieherischen Wertverwirklichung können in verschiedener Weise aus Wertfixierung und Lebenskonstellation hervorgehen, aber sie müssen in irgendeiner Form bestehen. Wo sie nicht im Sinne der Erziehung liegen, wirken sie gegen ihn; von ihnen hängt in erster Linie Gelingen oder Mißlingen der Erziehung ab. Die wichtigsten Störungen und Anomalien des erzieherischen Geschehens haben hier ihre Ursprungsstelle: darin, daß die Wertrezeption der personalen Struktur der menschlichen Wertwirklichkeit zuwiderläuft.

Unsere Bestimmungen dürfen also nicht dahin mißverstanden werden, als bedeutete das „Personsein" das Vorhandensein einer in sich geschlossenen Wertwelt. Zwar ist immer zu bedenken, daß das Kind seiner Umgebung auch eigentümliche Wertungsweisen entgegensetzt, die entweder individuell oder alterstypisch sind. Doch die Vorstellung, daß der heranwachsende Mensch als geschlossene Person der personalen und geistigen Wirklichkeit „gegenüber"stehe, ist ganz unzureichend. Die gegebene Wertwirklichkeit ragt stets bis in die zentralste Zone der Personsphäre hinein; die Person baut sich ja erst in der Teilnahme an Geist- und Wertwirklichkeiten auf. Bezeichnen wir also das Erzogenwerden als „Reaktion", so meinen wir keineswegs die Stellungnahme einer unabhängigen Instanz, die außerhalb des Zusammenhanges stünde, auf den sie reagiert, ebensowenig wie eine völlig gesetzliche Wirkung aus einer bestimmten Tatsachenkonstellation. In der Wertrezeption sind jederzeit Gebundenheit und Freiheit, Abhängigkeit und Spontaneität, Gesetzmäßigkeit und Einmaligkeit zugleich gegeben. Der Aufbau der „persönlichen" Geistwirklichkeit ist stets notwendig

an übergeordnete Zusammenhänge gebunden, derart aber, daß sie selbst wieder Stütze und Glied der Zusammenhänge ist.

Ist nun so die Bedingtheit der Wertrezeption durch die Wertfixierung und die grundlegende Wertwirklichkeit erkannt, so gliedern sich die Bedingungen der Rezeption (also der Erziehung) in deutlicher Übersicht. Sie ist zunächst abhängig vom materialen Gehalt des fixierten Wertlebens, sodann aber von der Wertfixierung und ihren Formen. Unter reiner, widerspruchsfreier, prägnanter, entschiedener Fixierung vollzieht sich der Aufbau des Wertlebens in anderer Weise als dort, wo die Gesetze der Logik der Realisierung nur unvollkommen, nur andeutungsweise erfüllt sind. Man überblickt von hier eine unendlich fein gegliederte Stufenfolge im „Gelingen" von Erziehung, von optimaler Erziehung bis zu der Situation, wo, trotz lebhafter subjektiver Intentionen und eines ansehnlichen Apparates von „Mitteln", Erziehung im reinen Sinn überhaupt nicht stattfindet. Die Abhängigkeit von der Wertfixierung erklärt zugleich auch die verschiedene Möglichkeit in den pädagogischen Potenzen einer Kultur, einer Kulturlage, einer Zeit; auch hier geht pädagogisches Wirken und Können keineswegs mit einem darauf zielenden Wünschen und Wissen Hand in Hand. Das pädagogische Wissen und die pädagogischen Bemühungen einer Zeit, wie eines Menschen, beweisen an sich noch nichts für ihr wirkliches „Können".

Besonders bedeutsam wird an der Wertfixierung der Umstand sein, wie weit sie die personale Wertrezeption in sich selbst schon vorbereitet und auf sie zielt. Konkreter gesprochen: wie weit in ihr die Achtung vor der Person des zu Erziehenden bestimmend ist. Wenn das Erzieherische, wie hier entwickelt wurde, wirklich in eigentümlichen Beziehungen zwischen personalen Wertwelten seinen Ort hat, so ist jenes Zielen auf die Person offenbar der Angelpunkt des Pädagogischen. Wir gingen von der Feststellung aus, daß eine Wertfixierung nur dann erzieherisch relevant ist, wenn sie sich im Hinblick auf Rezeption gestaltet; die wesentlichste, reinste Ausprägung dieser Beziehung liegt aber vor, wo das Erziehen im Hinblick auf die Person des zu Erziehenden erfolgt, ob nun mehr als „Rücksicht" auf eine anerkannte Personalität, oder mehr als Aufbau einer aufgegebenen. Wie nun aber die erzieherische Haltung und das erzieherische Verfahren in verschiedener Weise auf das personale Zentrum der zu bildenden Wertwelt eingestellt sind, das bestimmt wieder eine Reihe von Erziehungsformen und von seelischen Grundhaltungen im Erziehen. Wie wir in der Einstellung auf Tatsächliches ein Grundgesetz der erzieherischen Wertverwirklichung sehen konnten, können wir die Beziehung auf die Person des zu Erziehenden, also auf den Kern des in geistiger Hinsicht tatsächlich Gegebenen, als den wesentlichen Prüfstein für das Gelingen der Erziehung, für ihre sich bewährende Sinnwirklichkeit betrachten. Von dem Maße, wie Erziehung die Person sieht und ergreift, hängt ihre Sinnstruktur und ihre „Wirk"samkeit ab.

Verstehen wir das Wesen der Wertrezeption mitbestimmt durch die Eigenart des Personalen, so müssen naturgemäß auch die Beziehungen zwischen Person und Wert im Zögling pädagogisch besonders beachtet werden. Die Untersuchung und Klarlegung solcher Beziehungen muß als eine der dringlichsten, aber auch vornehmsten Aufgaben der pädagogischen Forschung bezeichnet werden. Alles Werthafte, das an die sich gestaltende Person herantritt und Ansprüche an sie stellt, muß irgendwie zur personalen Einheit, zum Ich oder Selbst des Menschen Beziehung finden. Die zu rezipierende Wertform muß irgendwie mit persönlicher Sinngebung verknüpft sein; ist diese Voraussetzung nicht gegeben, so können Werte nicht eigentlich „wirklich" werden. Eine bestimmte Wertwirklichkeit geht nur in dem Maße und in der Art in neue Wertbewegung, in neues aktuelles Wertleben über, wie sie mit ihrem Sinngefüge und ihrer Erscheinungsweise den Aufbau und die Kräfte des persönlichen Lebens heranzieht und verwertet. Mit der bloßen Apperzeption einer Wertwelt ist noch keine lebendige Wertwirklichkeit gegeben, solange aus dieser Wertwelt nicht ein aktueller Wertsinn entspringt und persönlich fruchtbar wirkt. Daraus sieht man, wodurch „Bildung" erst im echten Sinne zur Bildung, zur Gestaltung einer persönlichen Wertwirklichkeit wird. Wenn die Erziehung die Beziehungen zwischen Person und Wert in die Grundlage ihrer Intention und ihres Wirkens einbezieht, muß sie der eigentümlichen Seinsweise der Person, dem Erleben ihres „Selbst" und den aus dem Selbst hervorgehenden Tendenzen und Bewegungen angemessen sein. Eine Auseinandersetzung mit dem Selbstbewußtsein und dem Selbstgefühl des zu Erziehenden gehört also zu den Sinngesetzlichkeiten des Erziehens, sie ist nicht etwa bloß ein technisches Mittel, das neben andern hinzukommen kann. Wie aber die Erziehung jenem „Selbst" gerecht wird, es zu ergreifen und doch zugleich zu bilden vermag, das bestimmt wieder ihren Höhengrad und ihre Wirkensmacht.

Wovon ist nun die Wertgestaltungs- und Bildungsmöglichkeit überhaupt abhängig? Ein grundlegender Faktor (auf dem Kerschensteiner das Grundgesetz der Bildung aufbaut) ist die „Individualität" mit den durch ihre „Anlagen" vorgezeichneten Wertmöglichkeiten. Nun müssen aber, wenn wir bedenken, wie enge Grenzen uns im eindeutigen Erfassen einer substantiellen Individualität gezogen sind, die andern Faktoren als pädagogisch wohl noch interessanter in den Vordergrund treten: einmal die eben erwähnte allgemeine Gesetzlichkeit des personalen Lebens (Selbstbewußtsein, Selbstgefühl, Icherlebnis, Beziehung zwischen Selbstgeltung und Wert usw.), dann aber auch, unlösbar damit verbunden, die Bedingungen des Personzusammenhanges, des zwischenpersönlichen Beziehungslebens. Die Personsphären, die an jedem erzieherischen Geschehen beteiligt sind, greifen in mannigfaltiger Weise ineinander ein. Darum ist die erzieherische Wertverwirklichung stets auch vom Gehalt und Reich-

tum, von der Lebendigkeit und den dynamischen Energien des Personlebens im Zusammenhang abhängig.

Die pädagogische Bedeutung des Personzusammenhanges ist aber im wesentlichen nicht etwa darin zu suchen, daß sich die sozialpsychischen Gegebenheiten bloß als neue „Mittel" für die Erziehung darstellen — wie ungefähr die heutigen Versuche einer „Technik" der Erziehung auf sozialpsychologischer Grundlage den Sachverhalt sehen lassen. Der Erzieher kann sich z. B. nicht der Liebe zum Kind als eines beliebig anwendbaren und modifizierbaren Mittels bedienen; die Personbeziehungen sind vielmehr, um „echt" zu sein und wirklich erzieherisch fruchtbar wirken zu können, so mit der gesamten persönlichen Haltung und Lebensform verbunden, daß sie stets durch sie bestimmt und keineswegs durch einen rationalen Willen geregelt werden. Der Personzusammenhang ist von Wertwirklichkeit und Wertbewegung tief durchtränkt, wie die personale Existenz aufs engste mit Sinn- und Wertgebung verbunden ist. Der Personzusammenhang ist also wie die Wertbewegung keine Tatsache, die der Erzieher in einer bloßen Objektwelt vorfände, sondern sie sind die Grundform der Tatsächlichkeit, der der Erzieher selbst als wertendes, wertvermittelndes, mit einem andern Subjekt in Berührung stehendes Subjekt angehört.

Der Personzusammenhang steht also dem Erzieher nicht als Tatsachenkomplex „gegenüber", den er beherrschen, dessen er sich bedienen könnte. Er kann nicht konstruiert, nicht technisch hergestellt oder umgeformt werden, er ist in jedem Falle da, ob nützlich oder schädlich, fruchtbar oder unfruchtbar, durch die Persönlichkeit des Erziehers, sein Wertleben, seine geistige Haltung mitbestimmt. Er ist mit Wesen und Art der Menschen gegeben, wie, umgekehrt gesehen, die „persönliche" Gestalt des Menschen sich erst im Zusammenhang, im zwischenpersönlichen Beziehungsleben darstellt. Man kann den Personzusammenhang, wie das ganze erzieherische Wirken in seinem Kern nicht rational und technisch aufbauen, aber man kann ihn aufdecken, klären, vertiefen. Damit sind die dem Erzieher jederzeit gezogenen Grenzen, aber auch seine spezifischen Wirkungsmöglichkeiten am zutreffendsten angedeutet. Sowenig der heranwachsende Mensch sich seine persönliche Gestalt rational wählt, obwohl er immer wieder auch selbst vor „Entscheidungen" gestellt ist, ebensowenig wählt je ein Erzieher den Charakter seines Wirkens, wenn er auch ständig, um sinnvoll zu wirken, Selbsterkenntnis und Wertwahl üben muß.

So weist der Grundgedanke unserer Untersuchung, der Gedanke, daß die erzieherische Wertverwirklichung keine technische Konstruktion ist (wie die pädagogischen Methodenlehren oft glauben lassen), sondern daß sie sich stets gegebener Wertwirklichkeit und einem eigentümlichen Personzusammenhang einordnet, zuletzt deutlich darauf hin, wie weit „praktische" Verwertung und Anwendung möglich und wie weit sie nicht möglich ist. Damit dient die Erkenntnis der Grundgesetze erzieherischer Wertverwirk-

lichung nicht bloß einem theoretischen Interesse — hier befriedigt sie durch das Prinzip der Einheit und der Totalität, unter dem Erziehen und Erzogenwerden zugleich aus der Perspektive der personalen Wertwirklichkeit gesehen werden — sondern sie dient auch einem praktischen Interesse. Sie weist uns mit aller Deutlichkeit darauf hin, daß Erziehung nicht „gemacht" werden kann, sondern daß sie Funktion einer echten, ernsthaften Wirklichkeit ist, daß Wertverwirklichung im Mitmenschen nicht konstruiert werden kann, sondern abhängig ist von gegebenem realen Wertleben, daß die werthafte Persönlichkeit nicht technisch aufgebaut, sondern nur im lebendigen Verkehr durch Persönlichkeiten „gebildet" werden kann. Kein Mensch und keine Zeit bilden im wesentlichen durch ein Verfahren oder ein Mittel, sondern im Grunde stets nur durch ihr „Sein". Praktisch fruchtbar aber werden solche Erkenntnisse nur unter der Bedingung, daß es gelingt, das geistige Sein zu sich selbst zu rufen.

* *

Vom Kultus der Jugendnöte.

Von Ernst Schmidt.

Unsere Zeit bezeichnet man wohl als eine Zeit der Jugendnöte. Offenbar will man damit zum Ausdruck bringen, daß sie besondere Nöte der Jugend in besonderem Maße aufweist.

Diese „Nöte" sollen zum Teil in den heutigen veränderten Zeit- und Gesellschaftsverhältnissen, zum anderen Teil in der Jugend von heute selbst liegen. Man sagt, unsere gegenwärtige Zeit, die Zeit der Nachkriegswehen sei sowohl in ihren wirtschaftlichen Nöten, als auch in ihren politischen und gewerkschaftlichen (beruflichen) Kämpfen wie auch ihren besonderen geistigen und materiellen Fragestellungen und Problemen so besonders, nämlich ganz anders als früher geartet, daß man sie auch nicht im mindesten mit früheren Zeiten und ihren Nöten vergleichen könnte.

Es will uns scheinen, als ob in der Tat der Mensch unserer Tage viel mehr als früher sich um den Menschen kümmere. Als ob wir überhaupt mehr Blick und Einblick in unser Leben als Menschen untereinander bekommen hätten. Die besonderen Nöte der verschiedenen Berufsgruppen, Altersstufen, Charaktertypen, Begabungen, Wirtschaftsschichten und Erwerbsbünde sind uns vielleicht eher zugänglich und verlangen mehr unsere Beschäftigung, Erörterung als früher. Auch werden Einblicke in Nöte besonderer Art, wie die aus Vererbung und Milieu, aus Geschlechtsvererbung und Weltanschauung, aus Zeitgeist und Erziehung unserer Tage eher möglich. Überhaupt erscheint der „moderne Mensch", wie er sich gerne nennt, gegen früher mehr aufgeschlossen zu sein für seine Umwelt, für ganz andere Klassen und Schichten und Einzelwesen anderer Umwelt als er.

Aber ist das nicht alles ein sehr relatives Urteil, vom Standpunkte des Gegenwartsmenschen aus gefällt? Hat nicht jede Zeit ihre „großen Probleme und Aufgaben"? Hat nicht jede Zeit über ihre „große" Gegenwart allerlei zusammen-

gebracht, beispielsweise in Betracht der sogenannten „guten alten Zeit"? Oder aber in den „Klagen" über die „Jugend von heute" und ihre Erziehung?

Da sagt man, die Jugend von heute sei so, wie sie noch nie gewesen sei. Aus dem freieren Verkehr der Geschlechter will man folgern, daß sie verderbter wäre als zu „unseren", der Erwachsenen Zeiten. Das ist nicht ohne weiteres richtig. Im Gegenteil, es darf nicht übersehen werden, daß das neuartige Lebensgefühl, so stark und selbstbewußt es auch in Erscheinung tritt, doch auch wertvolle und sehr brauchbare Tendenzen in sich trägt. Jugend von heute ist nicht mehr so ausschließlich blasiert, wie man denken mag. Sie will ihr Leben leben, ihr Jugendleben, und zwar in eigener Verantwortung. Das kann auch heißen, daß sie in Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit vor sich selbst und ihrem Gewissen ihren Weg im Leben gehen will. Nicht indem sie sich wie Erwachsene fühlen und gebärden, sondern indem sie mehr auf sich selbst angewiesen, nun auch als Jugendliche ihren Weg selber suchen und finden wollen. Nicht, als ob ihnen Rat und Vorbild der Alten nichts mehr zu bedeuten hätte. Wo sie innere Wahrhaftigkeit und ernstliches Mitsuchen und -helfen bei älteren Menschen wie Gleichaltrigen findet und sieht, da läßt sie sich willig auch Kraftproben und Belastungen aller Art gefallen. Jugend hat auch heute noch ihre Ideale. Es wäre schlimm, wenn sie sie nicht hätte. Zugegeben ist immer wieder, daß der Kampf ums harte Dasein, der wirtschaftliche und geistige Kampf auch bei unseren Jungen beiderlei Geschlechts schon Kräfte in Anspruch nimmt, zu nüchternen Überlegungen zwingt, zum Mitangreifen der rauhen Wirklichkeit führt, wie es ein Jugendlicher älterer und wirtschaftlich besserer Zeit früher nicht kannte. Es will doch auch gesagt sein, daß wir heute jungen Menschen begegnen, die um ihrer Ernsthaftigkeit willen, um ihres Kampfes um Sauberkeit und idealer Güter willen alle Unterstützung, zum mindesten alles Verständnis von unserer Seite verlangen können. Es ist vielleicht doch ein Irrtum, als ob die Jugend unserer Zeiten sich selber nicht mehr ernst nähme, als ob die hohen und anfänglich idealen Ziele ihrer Bünde und Orden und Lebensgemeinschaften ihr nichts mehr zu bedeuten hätten. Aber natürlich will sie sich nicht mehr in Schranken der sogenannten Konvention, der Sitte und des Herkommens bewegen, die sie, scharf und kritisch beobachtend und rückhaltlos beurteilend, ja in vielem verurteilend, innerlich nicht mehr anerkennen kann. Weithin beherrscht sie noch die Losung: Heraus aus allem Schein ins Sein! Denn Jugend will zu allen Zeiten dasselbe: Sie will Ideale haben. Bietet ihr eine abklingende Generation solche nicht, so geht sie ihre eigenen Wege; und zwar jugendgemäß vielleicht manchmal ein wenig oder mehr hartnäckig und überheblich in der Form. Aber was verschlägt das: Sie will aufrichtig ihren Weg gehen, ob er nun leicht oder vielleicht schwer zu gehen ist, ob er ihr Freude macht oder höchste Anstrengung und redlich Abmühen abverlangt. Darauf kommt es ihr nicht an. —

So kann freilich leicht beim Erwachsenen die Meinung entstehen, als käme es dieser Jugend nur darauf an, bewußt, sehr selbstbewußt herauszukehren, wie sehr sie sich im Gegensatz zu den Alten befinde; wie gering sie diese und ihr Tun und Lassen einschätze. So sind auch die Klagen der Nächstbeteiligten, der Eltern zu verstehen: „Mein Junge, unser Mädel kennen fast kein Elternhaus mehr. Der Verein ist ihnen die Familie, die Erholungsstätte, der Ort ihrer Betätigung, da sie Verständnis ihrer besonderen Lage und Verhältnisse finden. Wir Eltern

verstehen leider unsere Kinder nicht mehr; und unsere Kinder verstehen oder wollen uns Eltern nicht mehr verstehen. Es ist zwischen uns und ihnen eine große Kluft befestigt." Zugegeben soll werden, daß im Jahrzehnt nach dem Kriege allerdings der Bund, die Jugendbünde und -vereine ihr Möglichstes — natürlich in guter Absicht — getan haben, um jugendliche Menschen aus den Familien in ihre Gemeinschaften zu holen. Kein Wunder, wenn mancher junge Mensch sich daheim gelangweilt, ja unverstanden vorkam, und umso rascher seinen Weg zum Verein, zum Bunde oder Orden fand. Aber auch das hat doch sehr nachgelassen in unseren Tagen. Man scheint sich von „Organisation und Bündelei" selbst unter Jugendlichen nicht mehr alles Mögliche zu versprechen. Man scheint sich zu besinnen auf nächstliegende Interessenkreise, denen man verpflichtet ist, und die man zu zweckvoller und harmonischer Ausbildung nicht vernachlässigen darf. So ist die Erkenntnis in weiten Kreisen der Jugend vorherrschend geworden, daß sie die großen natürlichen und gottgewollten Ordnungen nicht ungestraft durchbrechen kann und darf. Sinn für praktische Arbeit in und mit der nächsten Umwelt, auch in kleinsten Bezirken und an kleinsten Dingen, zumal ihre bewußte Zugehörigkeit zur Familie ist ihr erneut geworden. Hingabe an Sozialarbeit, willige Unterordnung und Gehorsamsleistung werden ihr wieder mehr und mehr bewußt und entschlossen auch in lebendige Tat umgesetzt. Unsere ernstere Jugend will ihre Aufgaben und Probleme sehen, erwägen und lösen in zielbewußter Arbeit. Ausnutzen lassen will sie sich freilich nicht mehr von älteren Menschen. Aber miteinspannen will sie sich gern und willig, auch wo selbstverleugnende und entsagungsvolle Aufgaben und Arbeiten ihr vorgestellt und von ihr erkannt sind. Ja, noch mehr: es gibt sogar weitere Kreise von Jugendlichen, die sich entschlossen aus aller Problemhaftigkeit und Erlebnissucht unserer vergangenen Tage herausfinden, um ganz schlicht an ihre Tagesaufgaben im kleinen bekannten und übersehbaren Kreise zu gehen, und deren Erledigung als wirkliche Lebensarbeit verrichten wollen. Dieser Jugend, von der zweifellos noch einmal etwas zu erhoffen ist, gefällt all das Gerede von ihrer Kulturnot durch überstiegene vermeintliche Kenner und Führer schon lange nicht mehr. Sie sagt uns bereits von sich aus, daß ihre heutigen Nöte keine anderen sind, als die früherer Jugend auch, daß alle ihre Nöte aus überzeitlichen Quellen und Einflüssen kommen. Daß sich freilich manche Jugendnöte in unseren Tagen und Zeiten in einer so oder so gearteten Aufmachung, den Zeitumständen entsprechend dartun, daß aber ihre Entstehung und Erscheinung und Auswirkung wie Beseitigung heute noch genau auf denselben Wegen wie früher auch zu bewerten, zu erkennen und zu leiten sind. Jugendgemäße Umgebung, zumal weitgehendes Verständnis und Heranziehen und Mitwirken an den Aufgaben der Familie, ihren Sorgen und Nöten und Leiden wie Freuden, unter Vorleben aus der Kraftquelle einer immerwährenden Verantwortung vor Gott und seinen Mitmenschen, zugleich in diesem einzig einheitlichen Gedanken- und Willensimpulsenkreis, als in einer Zone des in Gott Geborgenseins ruhen, schaffen, kämpfen und leiden dürfen — das ist es, worauf es auch heute ankommt, was auch heute unsere Jugend erkennen und in beglückende, einzig menschlich wertvolle Tat umzusetzen bemüht ist.

* *

Jugendpsychologische Probleme in den Werken moderner Schriftsteller (Frank Thieß).

Von Hans Ruth.

In den letzten Jahren sind eine Reihe Romane, Novellen erschienen, die sich im besonderen mit der Jugend beschäftigen; ich erinnere an die Werke von Fr. Werfel, H. Hesse, Carossa, Fr. Thieß, Th. Mann u. a. Für den Psychologen ist es natürlich reizvoll, diese Werke zu studieren, in denen in künstlerischer Form — man könnte sagen — die jüngsten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Psychologie dargestellt sind. Der Künstler schildert, gestaltet das Leben von einem höheren Sinn aus, gibt aber damit ein Abbild und eine Deutung des Lebens, wie sie reizvoller und anregender für den Psychologen kaum in der Wirklichkeit vorhanden sind. Der Dichter ist oft — man denke an Dostojewski — eine wahre Fundgrube für psychologische Erkenntnisse, wenn auch nicht systematischer, so doch inhaltlicher Art.

Man könnte einwenden, das künstlerisch Gestaltete wäre subjektiver Art und damit nicht objektiv genug für die wissenschaftliche Betrachtung. Aber über diesen so gefaßten Vorwurf der subjektiven Einstellung kommt keiner hinweg; denn auch Beobachtungen im wirklichen Leben, am Jugendlichen selbst müssen mein persönliches Auffassungsschema, meine persönliche Begriffswelt, mein wissenschaftliches System passieren. Die Ausdruckserscheinungen, Gebärden, Haltung, Sprache usw., können nur nach der Analogie meiner Erfahrung von mir mit Sinn erfüllt, d. h. verstanden werden. Das gleiche gilt von schriftlichen Äußerungen der Jugendlichen selbst. Auch deren Auswertung, z. B. von Tagebüchern, Briefen, Selbstbekenntnissen usw., muß durch das persönliche Erfahrungsschema hindurch, dem ja keine „Widerfahrnisse" (s. Klages), sondern „gemachte", d. h. geschaffene Erfahrungen zugrunde liegen. Noch größere Vorsicht ist natürlich der persönlichen Erinnerung gegenüber am Platze. Die Auswertung persönlicher Erinnerung oder fremdpersönlicher Zeugnisse muß unter schärfster Beobachtung der Gefahren der Selbstbesinnung geschehen (s. Klages, W. Stern).

Hier soll uns nur ein Autor von den eben genannten beschäftigen: Frank Thieß mit seinem Buch „Das Tor zur Welt" (erschienen bei Engelhorn, Stuttgart), es schildert die letzte Zeit, ungefähr $1^1/_2$ Jahre, vor dem Abitur. Bevor wir auf Einzelzüge des Jugendlichen eingehen, einige allgemeine Bemerkungen.

Wir berücksichtigen im Rahmen dieser kurzen Arbeit absichtlich nicht die Wirkungen der Umweltfaktoren. Für uns ist hier vielmehr die Problematik wichtig, die sich mehr aus der Tatsache des Jugendlichseins, des Reifens, des Erwachens als solchem ergibt; die sich aus der besonderen Umwelt ergebenden Züge sind bewußt fortgelassen. Überhaupt können wir hier nur einige wenige Züge anführen, die uns wichtig für den Jugendlichen zu sein scheinen.

Es scheint fast der Charakter der Jugend zu sein, keinen bestimmten zu besitzen, dauernd zu schwanken, Extreme zu bejahen, Lebensüberschwang und Lebensüberdruß gleichermaßen zu empfinden, Heiliger wie Teufel zu sein, heiß und kalt, gut und böse, tief und oberflächlich, Einsamer und Freund, zügellos und selbstbeherrscht, fanatisch ehrlich und lügenhaft, alles in einem zu sein. Das alles ist nicht damit abzutun, daß man sagt, das wäre Most, der

sich wild gebärdet, und ähnliche Redewendungen, sondern es gilt für den Psychologen festzustellen, daß hier die zweite entscheidende Station der Persönlichkeitswerdung seit dem 3.—4. Lebensjahr liegt; und daß es für den späteren Menschen sehr bezeichnend ist, wie er diese Pubertätszeit, die eigentliche Revolutionierung seiner Persönlichkeit, durchläuft.

Das Buch von Fr. Thieß beginnt eigentlich mit dem grundstürzenden Erlebnis der Jugendzeit (von Wolf Brassen), mit der Selbstbewußtwerdung auf der Grundlage eines erhöhten Lebensgefühls. „Wohl standen noch dieselben Möbel im Raume, auch die vielgemusterte Tapete war nicht durch eine edlere ersetzt, an den Wänden hingen auch die Bilder, welche er selbst dort befestigt hatte und gerne zu betrachten pflegte, nichts fehlte von alledem, aber ein Seltsames ging um ihn vor (von mir gesperrt). Der Raum war von goldfarbenem Lichte erfüllt, lautlos standen die Dinge im Segen dieses unwirklichen Scheines, der durch die Fenster breit ins Zimmer flutete. Wohl ging, ..., dieser Schein von der Sonne aus, ..., doch von wem ging der Schein aus, welcher ihn erfüllte? Unermeßlich war das Gefühl, dem er minutenlang preisgegeben war. ...: jene Flut abendlichen Goldes, die sein Gemach erfüllte, wie Wein einen Kristall erfüllt, glänzte auch in ihm. Es war in ihm nicht anders als um ihn: ein feierliches Leuchten, das nicht von der Sonne kam, sondern Gottes Atem selber war. Ja, sagte Wolf laut ..., ich weiß nun, was geschehen. Gott ist durch das Zimmer gegangen, durch mich selbst hindurch ist er gegangen (von mir gesperrt) (S. 11)." Diese Selbstbewußtwerdung ist weniger die Ichfindung, als das Bewußtwerden des Lebendigseins, des Daseins als Mensch, als lebendiger, bewußt-denkender Mensch. Diese Entdeckung, dieses Erlebnis empfindet er als grundsätzlich, entscheidend, neu, fortan ist „sein Sinn ... aufgetan, wie in jener Nachmittagsstunde, wo um ihn minutenlang eine verwandelte Welt glänzte und er mit dieser Welt verwandelt war" (S. 198). Aber dieses Erlebnis ist erst nur ein Gegenwartsgefühl, ein Erleidnis, ein Überschwang. Wenn man mit Klages am Gefühl eine Stimmungsseite und eine Antriebsseite unterscheidet, muß man hier feststellen, daß es sich um die Stimmung eines erhöhten, rauschartigen Lebensgefühls handelt, daß aber die Antriebsseite als Charakteristikum das Unbestimmte + Unbestimmbare hat (im Gegensatz z. B. zur Furcht ...), es ist ein Drang ins „Leben" hinein, ins Unermeßliche, Ewige, Unbedingte, dem nichts genügen kann, dem aber in dieser Form auch die Wendung zum Realen und damit zum Begrenzten unmöglich ist. Der Jugendliche ist sich nur der Tatsache bewußt, daß etwas Neues in ihm ist, in ihm lebt, das ihn verwandelt, den Sinn des Erlebnisses begreift er noch nicht, ein Einordnen ist ihm noch unmöglich, es ist ihm „ein Zeichen ..., welches er einst, vielleicht erst nach Jahren, würde deuten können" (S. 12).

Es handelt sich hier um ein Gefühl, das keine objektive, nur subjektive Voraussetzungen besitzt. Es ist eine Einfühlung im echten Sinne der Wortbedeutung: er fühlt sich in die Welt hinein, in den goldenen Nachmittag, und weil das Wachstum seiner Seele so weit gediehen ist, daß die alten (kindhaften) Erlebnis- und Auffassungsformen nicht mehr für die jetzigen Vorgänge in seiner Seele geeignet sind, sie nicht mehr sinngemäß aufnehmen, verstehen und damit bruchlos sich einverleiben und verschwinden lassen können, erwacht er zu (neuem) Leben, zu ungekannter Schau. Er sieht Gott durch das Zimmer gehen, weil Gott

durch ihn selbst hindurchgegangen ist. Das ist seine Einfühlung, seine Übertragung und Verobjektivierung persönlicher Erlebnisse im Realen. Ihm erscheint alles in neuem Lichte, noch ohne sinnerfüllte Zukunft und auch ohne sinnweisende Vergangenheit; in ihm geschah die Verwandlung, das Wachsende in seiner Seele überstieg das Alte, Bekannte, die bisherige Lebens- und Seelenform, und darum war die Welt verwandelt. Nicht immer ist der Zeitpunkt dieses Erlebens so genau anzugeben, wie Wolf Br. das vermag, vor allem bleibt — leider — nicht immer die Erinnerung an das Wunderbare so lebendig wie bei ihm.

Das Erwachen zu dem neuen Lebensgefühl, zu dem neuen Menschen, der man jetzt geworden, geschieht zwar plötzlich, in irgendeiner günstigen Stunde; vorher aber schon zeigt sich das Werden dieses Erlebnisses an „in jenem schmerzhaften und wehen Druck, den er häufiger und oft mitten in der Schulstunde oder in der Nacht fühlte, und dessen Quell ihm unbekannt war" (S. 16).

Fr. Thieß läßt nicht erkennen, ob dieser Druck seelisch, geistig oder körperlich aufzufassen ist, als Stimmung, unklar, schmerzhaft, unbestimmt woher und wohin, oder als Konflikt, Problem, geistige Frage, für die man nirgends eine Antwort sieht, oder als körperliche Spannung. Und das ist sicher richtiger als irgendeine Festlegung nach dieser oder jener Seite hin. Es zeigt sich hier in aller Klarheit die geistgekoppelte leib-seelische Einheit, die der Mensch darstellt; denn dieser Druck ist sowohl körperlich, wie seelisch, wie geistig bedingt, weil ja alle einzelnen Teile des Menschen im Wachstums-, im Reifungsprozeß begriffen sind. Unterscheiden hiervon muß man unbedingt die Tatsache, daß man oft die Ausdruckserscheinungen erst in der körperlichen Zone bemerkt, wenn sie einen gewissen Stärkegrad überschritten haben, und dann erst konstatiert man die Tatsache der Pubertät z. B. hinterher, die schon lange unbemerkt da war. Zum Teil liegt das an unserem Unterscheidungs- und Beobachtungsvermögen, zum Teil an der individuell verschiedenen Äußerungs- und Ausdrucksschwere, nicht zuletzt aber auch daran, daß die Erwachsenen, weil sie keine oder nur sehr vage und oft gefälschte Erinnerungen an diese Vorgänge besitzen, in dieser Richtung gar nichts erwarten; damit sind ihnen die neuen Erscheinungen, Veränderungen usw. als Gegenstand von Erfahrungen nicht oder nur in geringem Maße zugänglich.

Bei diesem „schmerzhaften und wehen Druck" handelt es sich um eine allen Erziehern bekannte Pubertätserscheinung. Häufig ist damit eine Leistungsverminderung verbunden, weil dieser Druck fast immer die Konzentrationsfähigkeit herabsetzt, damit ebenfalls die Aufnahmefähigkeit und Aufmerksamkeit im allgemeinen. Zuletzt führt er eine Hemmung des Willens und der Leistung herbei. Es ist nicht immer leicht, diese in gewissem Sinne Zwangszerstreutheit zu nennende Unlust von der pädagogisch zu tadelnden Unaufmerksamkeit zu unterscheiden; es ist auch schwer, ein untrügliches Unterscheidungsmittel anzugeben. Und sie müßten unterschieden werden, weil im ersten Fall eine gewisse Schonung gerechtfertigt, ja, von der neuen Psychologie und Pädagogik geradezu geboten erscheint, um das in dieser Zeit äußerst labile Gleichgewicht nicht nach irgendeiner Seite hin zu zerstören. Die pädagogisch zu tadelnde Unaufmerksamkeit wird meist konstantere Lebensform, allgemeinere Verhaltungsweise sein als die Zwangszerstreutheit, als „jener schmerzhafte und wehe Druck",

der nur zeitweise auftreten, dann wieder ganz der sonstigen Lebhaftigkeit, Gesundheit und Arbeitsfähigkeit weichen wird, die der Jugendliche bisher zeigte. Die Unaufmerksamkeit wird vielleicht oft mit allgemeiner Passivität verbunden sein, deren Ursachen psychologisch nicht so einfacher Natur sind, da sie in allgemeiner Stumpfheit, aber auch in zu großer Erlebnistiefe, in großer Äußerungsschwere, in schwerer Gefühlserregbarkeit, in ablehnender oder feindlicher Einstellung zur Umwelt, in dem Temperament usw. gesucht werden können, was nur im einzelnen festgestellt werden kann.

Doch zurück zu Fr. Thieß. Den Jugendlichen zeichnet das häufige Schwanken von einem Stimmungsextrem in das andere aus. So bleibt es bei Wolf Br. nicht bei dem Hochgefühl des neuen Lebens, das ihn an jenem Nachmittag durchströmte, es schlägt um und wird Problematik. „Er spüre seit langem die Lebensunbrauchbarkeit seiner Existenz, denke mit Grausen daran, was geschehen solle, wenn er nach dem Abiturium vor unvorhergesehene Aufgaben, ja vor überraschende Ereignisse gestellt werde. Mit den Formeln der Arithmetik seien die Ereignisse ebensowenig zu bewältigen, wie mit dem Auswendighersagen des Schiffskataloges aus der Ilias. Kurzum, er mache sich täglich Gedanken über das Problem des Lebens und finde die Vorbereitung, welche sie hier in der Schule genössen, einfach lächerlich. Die Gefahr bestände, daß man draußen täglich Schiffbruch litte ...“ (S. 22). Bei den Schülern, die früh in das Erwerbsleben eintreten, geht dieser Weg oft geradliniger von der Schule in den Beruf. Hier ist die Umwelt oft stark mitbestimmend: Beruf des Vaters, Berufskenntnis, Auswahlmöglichkeit, Arbeitsmarktlage. Man darf sich aber nicht darüber täuschen, daß oft auch hinter der stärkeren Wirklichkeitseinstellung der erwerbstätigen Jugendlichen ähnliche, mitunter phantastische Vorstellungen vom eigentlichen Leben schweben, von einem Leben, das völlig anders geartet ist als das, das sie führen; aus welchem Gegensatz manche Unzufriedenheit, manches ehrliche Streben, aber auch mancher Radikalismus und manche Verfehlung kommt. Das Kino und der Schundroman zeigen hier ihre Wirkungen.

Was Fr. Thieß aber meint, ist nicht so sehr der Beruf, sondern das Leben schlechthin. Um dieses Rauschgefühl, in das Leben einzuströmen, in das wilde, schöne, unbekannte, mitunter nicht leicht zu ertragende, aber doch beglückende Leben wird der erwerbstätige Jugendliche oft betrogen; es sei, er gehöre in irgendeiner Form der Jugendbewegung welcher Art auch immer an. Daß das Leben und nicht der Beruf gemeint ist, sieht man an dem Heilmittel, das der Freund angibt: „Hast du nie geliebt?“ Aber dieser Weg ist ihm versperrt, nicht nur wegen der praktischen Unmöglichkeit, sondern vor allem, weil von seinem durch die Umstände bestimmten (wenig schönen) Wissen um diese Dinge keine Verbindung zu seinem Hochgefühl vom Leben führt. Nicht nur dieser Rat, alle guten Ratschläge können ihm nichts sagen, sie dringen als etwas Rationales nicht bis zu seinem Lebensgefühl durch,[1] weil sein Lebensgefühl etwas ganz Innerliches ist, Erlebnishunger, Lebensdrang selbst, Lebensschwung, überquellende Kraft, nichts Bestimmtes und Bestimmbares, nichts Reales, sondern Phantasie, Erwartung, Vision ist, der Wunsch, die Sehnsucht, gerüttelt und durchschüttelt, erschüttert zu werden, zu erleben, zu brennen.

[1] Hier liegt die Grenze aller Aufklärungsarbeit: sie stößt nicht bis zum Gefühlsmäßigen, Vitalen durch. Das Rationale errichtet keine Triebschranke.

„Er will die glühende Achse alles Lebens selber spüren, meinethalben an ihr verbrennen, doch wissen, daß er um das Zentrum der Welt kreist" (S. 238).

Dieser Wunsch, die Sehnsucht, zu leben, dieser Erlebnishunger, ein echtes, wertbestimmtes Lebensgefühl, ist durchaus zu trennen von Sensationslust und -gier. Man kann diesen echten Lebenshunger heute mitunter stärker bei erwerbstätigen Jugendlichen spüren als bei höheren Schülern, denn Blasiertheit ist die größte Feindin jenes Erlebnishungers. Mit welcher ungeheuren Anteilnahme und Spannung folgen aber alle den Ausführungen, Besprechungen über lebenswichtige Fragen wie Lebensführung, Gerechtigkeit im Wirtschaftsleben, fremde Kulturen usw. Wer hier anzuknüpfen weiß, wer die Jugend hier packen kann, beeindruckt sie am nachhaltigsten. Die Jugend ist zwar oft die widerspenstigste und am schwersten zu lenkende Entwicklungsform des Menschen, oft aber auch wegen der grundsätzlichen Offenheit ihres Ich, der sehr großen Labilität ihres Gleichgewichts in dieser Zeit am tiefsten zu beeinflussen, weil sie hungrig ist.

Das wirkliche Leben mit seinen Erlebnismöglichkeiten, seinem nüchternen, engen, alltäglichen Ablauf wird natürlich den hochgespannten Erwartungen des jugendlichen Lebensgefühls bei weitem nicht genügen. Aus dieser Divergenz entsteht das charakteristische Grundgefühl jugendlicher Tragik: Ungenügen der Welt, gemessen an den Idealen, Hoffnungen, Erwartungen, Zielen, Tiefen, Schönheiten der jugendlichen Innenwelt. Diese Tragik äußert sich dialektisch in Überheblichkeit, Frechheit usw. oder in Minderwertigkeitsgefühlen, Schüchternheit, Passivität usw. Doch ist dieses ein Fragenkreis besonderer Art, der in diesem Zusammenhang nicht behandelt werden kann.

Mit dem weiteren inneren Wachstum verändert sich auch das Lebensgefühl, es genügt nicht mehr, einfach da zu sein, Leben zu fühlen wie zu Beginn. „So ist die Welt für ihn zu jeder Stunde offen, doch ich weiß: dies genügt nicht. Ich muß durch sie hindurch, sie muß nicht nur in mir, ich muß in ihr gewesen sein. Die Kräfte verbrennen mich nur, ich muß sie, wie soll ich sagen" — er sucht nach einem Wort — „verwandeln", vollendet Wolf, fast erstaunt über die einfache Formel. — Der Freund: „Das eine Feuer schlägt um in zwei Wandlungen." — „Wer sagt das?" — „Simon Magus." — „Und welches sind die zwei Wandlungen?" — „Same beim Manne. Milch bei der Frau." Wolf blickt zu Boden. „Das ist mir dunkel." — „Ja, es ist dunkel, aber es hat tiefen Sinn." — „Und welches ist der Sinn?" (S. 168). Die Freunde werden im Gespräch gestört und nehmen es nicht wieder auf. Aber welches ist der Sinn der Verwandlung der Kräfte, die im ursprünglichen Lebensgefühl noch blind, ungerichtet, ungezielt herrschen? Der Sinn, das gemeinte Entwicklungsziel, nicht der Zweck der Entwicklung, ist das Reifen zu Mann und Frau. Es wäre nun aber falsch, jetzt rückwärts die Jugend nur als die Vorstufe zum Mann, zur Frau zu werten. Die Jugend hat ihre Daseinsberechtigung wenigstens zu einem Teil in sich selbst, ist nicht eine subordinierte Lebensform, sondern eine Lebensform für sich, die zwar nicht in sich abgeschlossen, aber als eine Form mit besonderem Charakter anzusehen ist. Diese Ansicht in der modernen Pädagogik ist eine der kulturellen Auswirkungen der Jugendbewegung. Je problematischer, unruhiger, intensiver, gefährlicher die Jugendzeit, um so problembewußter den Lebensformen zugänglicher, wenn man will kulturrevolutionärer der Mann. Mit dieser Sinnerfühlung ihrer Jugendzeit sind die Freunde

fast schon über die eigentliche Jugend, die Pubertät, hinaus, in der beginnenden Adoleszentia. Hier beginnt eine realere Einstellung zur Welt, der reifende Mensch wird extravertierter. Diese Umstellung ist ebenfalls bei der erwerbstätigen Jugend zu beobachten, wenn sie auch die vorhergehende Zeit, die Richtung nach innen, die Introversion, nicht so klar und eindeutig ausprägt wie die andere Jugend; es zeigt sich doch klar ein Unterschied zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr. Jetzt sind es angehende junge Männer, die aus der Schule entlassen werden, die Krise ist zum Teil überwunden, zum Teil natürlich noch latent.

Verstärkt wird diese innere Problematik noch durch das Problem des eigenen Ich. „Wenn man über sich selbst nur klar wäre," beginnt Wolf wieder. „Ich weiß manchmal gar nicht, was mit mir ist." (S. 86) „Siehst du, ich möchte Dinge tun, die mir sagen, wer ich bin. Erlebnisse haben, die mich, mich selbst erkennen lehren." (S. 165) Dazu die Unklarheit, wie sie leben wollen (nicht was sie werden sollen). Einmal: „Tollheiten möchte ich begehen, wie sie in diesem Jahrhundert gar nicht mehr möglich sind." (S. 165) „Dann möchte ich wieder Mönch werden, keinen Menschen sehen, in kühler, orgeldurchrauschter Kirche Frühmette halten, in meiner lautlosen Zelle aus alten Büchern und Pandekten mir die Weisheit zusammentragen, welche mir sagt, warum ich lebe, und was das ist, das so heftig in meinem Blute zuckt. Und wieder gibt es Stunden, da wünsche ich ein Nero oder Napoleon zu sein, weißt du?" — „Und wenn dann die Welt geordnet ist, ... dann möchte ich ausrufen: ich habe gelebt. Mein Leben hat Sinn gehabt!" (S. 166) Wilde Phantasien, Machtrausch, Gelehrteneinsamkeit, Lebensüberschwang in bunter Mischung, alles in extremer Form als Ausdruck der Unklarheit der Lebensform und -richtung, als Zeichen von Kraft und Sehnsucht; aber — „vor dem Leben, das ich ersehne, steht wie eine furchtbare Mauer der Staat. Wie soll ich über diese Mauer springen?" (S. 167.)

Die Frage und die Sehnsucht nach einem Führer steht brennend vor ihnen. Nicht nach einem, der mit guten (oder nicht anzuwendenden) Ratschlägen gutmütig helfen will, der für heiß lodernde, in sich verglühende Herzen Wege aus kühl gewordener Erfahrung nennt, der nur Worte sagen kann. „Kann er (Galgenwasser) uns den Weg weisen?" — „Nein." — „Sehnst du dich nach der Ruhe der Zufriedenen?" — „Niemals!" — „Was hilft mir die Kraft, welche mich zerreißt, wenn niemand mir sagt, wohin ich sie lenken soll?" (S. 167.) „Es gibt keinen Führer, der einem sagt: dies ist der Weg ins Leben. Und dies sind die Waffen für den großen Kampf." (S. 163.) Ob jemand in dieser aus sich selbst brennenden Problematik helfen, Wege weisen kann? Es gilt, die Kräfte zu verwandeln, d. h. zu reifen, zu wachsen. Diese Aufgabe kann keiner den Jugendlichen im eigentlichen Sinne abnehmen. Man könnte hier ein bekanntes Nietzschewort abwandeln: Diese Aufgabe, zu reifen trotz der Problematik, ist das einzige, was heute beweisen kann, ob einer W e r t hat oder nicht: daß er s t a n d h ä l t. Es ist zuletzt eine Frage vitaler Kraft, wie weit man diese Problematik in sich erleben kann, ohne unterzugehen. Helfen kann man natürlich durch richtiges Verständnis für die Lage des Jugendlichen, aber abnehmen, an seiner Statt kämpfen ist unmöglich. — Gewiß, die Jugend sehnt sich selbst nach einem Führer, vor dem sie Achtung, Ehrfurcht haben kann, auf den sie hört, dessen Wort Evangelium ist. Dieser Führer aber muß ihren

eigenen Wachstumsgesetzen, ihrer Entwicklungsrichtung entsprechen; nur dieser kann sie verstehen und eingreifen in ihre Probleme. (Deshalb zum Teil die Ablehnung der Jugendpflege durch die Jugendbewegung.)

Von dem Erlebnishunger der Jugend, dem „unermeßlichen Gefühl", den hochgespannten Hoffnungen und Erwartungen und ihrer Unklarheit über sich selbst sind natürlich alle Urteile über die Welt und die Menschen bedingt. Ihr persönliches Gefühl gibt das einzige Wertkriterium für alles und jedes ab; was vor diesem Gefühl nicht standhält, wird radikal abgelehnt. „Und wir, die Jugend? Was ist für uns da? Nichts. Das, was da in den Zeitungen steht, können wir alle nicht brauchen. Aber wo ist was, das wir brauchen können?" — „Oder kannst du vielleicht das Stroh brauchen, das im Pennal kleingeschnitten wird?" — „Er weiß nicht zu antworten. Wolf hat recht, nichts zu brauchen. Dabei hungert man nach Nahrung." (S. 85.) Der Hunger zeitigt phantastische Formulierungen, überwissenschaftliche, irrationale Schau, Begriffe, die immer wieder zeigen, daß die Jugend mit dem Herzen denkt: „Und wenn ich das Wort ‚Weltall' ausspreche, so fühle ich das glühende Rotieren ewiger Gesetze, und eine Mathematik, höher als die Professor Edelreichs und höher als die aller Gelehrten, tritt leicht in mein Hirn wie ein stiller Bote Gottes." (S. 168.) Unermeßliche Vorstellungen, unergründliche Welten, für die die Weisheit der Schule ein kleiner Tropfen in einem ewigen Meer ist. Das ist schön, unendlich schön vom jugendlichen Herzen erfühlt, enthält aber deswegen keine Verbindungsmöglichkeit zum Realen, zur Arbeit in der Schule, die von der glühenden Phantastik nur als läßliches und kleinliches Ungenügen empfunden werden kann.

Und weil die Jugendlichen bei den Erwachsenen und Lehrern meist nichts in ihrer Auffassungsrichtung erwarten, von vornherein nicht, drängen sie zu Gesprächen, zu hitzigen Diskussionen, zum Freunde. Sie suchen Verstehen, Mitfühlen, zum großen Teil ist ihr eigenes Aussprechen aber eine lebensnotwendige Explosion, eine Äußerung, ohne die sie nicht auskämen. Der Freund ist dann nur das zweite Ich, dem man sich ausschüttet. Neben dieser einen Funktion der Aussprachemöglichkeit hat der Freund noch eine weitere wichtige Aufgabe. „Gott hat dem Freunde seinen Freund gegeben, damit dieser ihn vor den Gefahren des Weiberschoßes bewahre, bis die Stunde gekommen, da er stärker ist als das Weib." (S. 37.) Die meisten der Jugendlichen in Fr. Thieß' Buch wären zugrunde gegangen, hätten sie nicht in der gegenseitigen Freundschaft den größten Halt in dieser Zeit gehabt. Aber auch hier in der Freundschaft übertriebene Formulierungen, höchste Erwartungen, entsprechend dem gespannten Lebensgefühl.

Denselben Radikalismus, dieselbe extreme Haltung finden wir auch in der Stellung zu den Lebensformen der Erwachsenen. Die Ablehnung der Moral der Väter ist bei den Jugendlichen fast ohne Ausnahme zu finden, gleichzeitig auch der Wunsch, eine neue aufzubauen. „Ja, eine neue Moral muß auch erschaffen werden, die alte ist völlig unbrauchbar." (S. 143.) Die Jugend ist voll göttlichen Überschwangs, voll heiligen Willens für ein neues, besseres Reich. Er bleibt stehen und schreit in die Sterne: „Der neue Mensch muß geboren werden, maßlos, göttlich, wild, heilig!" (S. 142.) Das erinnert sehr an die Formulierung des Kultusministers Grimme in seinem Buche: „Die religiöse Schule": „Der Schule Hochziel ist der unruhvolle Mensch, sind Menschen, die

die Glut verzehrt, da wo sie stehen in Wirtschaft, Staat, im Geistesleben die Welt zu einem Stück im großen Garten Gottes umzugraben, denn der, der Gott fragt, fragt auch nach der Erde." Dem Bild des neuen Menschen, des maßlosen, göttlichen, heiligen, entspricht in der Jugend natürlich keinerlei genauere Vorstellung, sie weiß nur, daß sie anders sein will als die Väter, als „die Schieber, als die Fresser und Säufer, die vom Leben nichts verlangen, als sich jederzeit eins in den Bauch gießen zu können". (S. 147.) Dies sind Zeichen eines heiligen Überschwangs, eines Lebensmutes, der wert wäre, in richtige Bahnen gelenkt zu werden. Alle diese Formulierungen zeigen typischen jugendlichen Radikalismus. Es gibt nur ein Entweder-Oder. „Die Frucht ist faul: runter vom Ast! Lieber keine als faule Früchte." (S. 142.) Aber die heutige Jugend besitzt auch schon die eiskalte Erkenntnis, daß sie sich nicht so durchsetzen kann, wie sie es erträumt. „Aus Angst vor der Polizei geht die beste Moral kaputt. Die beste Jugend macht schließlich ihren Frieden mit den Gesetzen. Warum? Weil es unrentabel ist (von mir gesperrt), gegen den Strom zu schwimmen. Rentabilität und Moral gehen in der Gesellschaft immer zusammen." (S. 143.) Wir haben immer wieder die zwei Seiten: riesengroßes Wollen, Greifen nach den Sternen; daneben gerade heute: nacktester Wirklichkeitssinn, Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse, die ihre jugendliche Moral nicht ermöglichen; beides unverbunden nebeneinander. Der Jugendliche leidet unter beiden Seiten: er schwankt, er formuliert heute so, morgen anders. Beides zusammen aber ist problembewußt, unruhvoll und trägt die Möglichkeit in sich, durch spätere Kritik die Gesellschaftsmoral zu wandeln, wie ja z. B. die Jugendbewegung viele solcher Wirkungen gezeitigt hat.

Die Art und Stärke, mit der in der Jugend die Problematik des Lebens erlebt und empfunden wird, ist nicht nur für den Jugendlichen charakteristisch und bedeutungsvoll. Je intensiver ihm die Problematik bewußt geworden ist, je härter und gefährlicher der Kampf gewesen ist, um so eher besteht die Möglichkeit, daß er dieses Bewußtsein der Notwendigkeit, die Welt zu ändern, zu bessern, „umzugraben zu einem Stück im großen Garten Gottes" auch als Erwachsener behält und das zu seinem Teil in die Wirklichkeit umsetzt. Nicht zuletzt ist das der tiefere Sinn des Leidens in der Pubertät: hineinwachsen in die Kultur, aber wir müssen hinzufügen: auch den heiligen Willen zum Aufbau in sich bewahren!

Der Kreis der zu behandelnden Probleme könnte noch außerordentlich erweitert werden. Bei Fr. Thieß finden sich sehr feine, tiefe, für den Erzieher sehr wichtige Formulierungen des jugendlichen Lebensgefühls über Sexualität, Selbstkritik, Eltern, Natur usw. Hier kam es darauf an, an einem Beispiel grundsätzlich zu zeigen, welche große Bedeutung der modernen Literatur für den modernen Pädagogen und Psychologen beizumessen ist. Wenn auch die Formulierung — selbstverständlich — nicht wissenschaftlicher Art ist, so besitzt sie doch den Vorzug, natürlich, unmittelbar, lebensnah, lebenswahr zu sein. Eins aber übersieht Fr. Thieß, wodurch die Bedeutung seines Buches zwar nicht im Hinblick auf allgemeine, jedoch auf besondere moderne Probleme eingeschränkt wird: heute spielen das Erwerbsleben mit seiner Not, die Wirtschaft in ihrer entwickelten Technik der Produktion und des Verkehrs und nicht zuletzt der Rekord- und Massensport (um nur einiges zu nennen) eine nicht zu unter-

schätzende Rolle für das gesamte Geistesleben der Jugendlichen. Diese nicht erst heute wirkenden Faktoren ändern aber an den hier behandelten allgemeinen Wesenszügen der Jugend kaum etwas. In einer vollständigen Behandlung des Jugendproblems dürften sie natürlich auf keinen Fall fehlen. — Wird aber nicht fast schon zu viel über die Jugend geredet? Beschäftigt man sich nicht eigentlich viel zu eingehend mit ihr? Nimmt man sie dadurch nicht wichtiger als nötig? Und vor allem: schadet man der Jugend nicht selbst damit zuletzt? In der Beantwortung dieser Fragen werden sich die Geister fast nach den Generationen scheiden. Beschäftigt man sich aber mit der Jugendpsychologie, so darf unter den Quellen die moderne Literatur nicht fehlen.

* *

Aus dem Psychologischen Institut Wien.

Die Freundschaft bei englischen Proletariermädchen.

Von Lotte Danziger.

I. Fragestellung.

Der Gedanke, diese Arbeit zu schreiben, kam mir im Sommer 1928, als ich zwei Monate lang in England in einem School Camp for Girls, ins Deutsche am besten mit Waldschule für Mädchen zu übersetzen, als Lehrerin tätig war.

In diese Schule, die eine halbe Bahnstunde von der Fabrikstadt Birmingham entfernt, auf dem Lande gelegen ist, kommen während des ganzen Sommers in 14tägigem Turnus je 60 Proletariermädchen aus Birmingham im Alter von 11 bis 14 Jahren. Es sind immer drei Schulen, jede mit 20 Kindern vertreten. Die Auswahl der Kinder geschieht durch die Schulen, und zwar im Sommer nach dem Gesichtspunkt der Bedürftigkeit; es sollen in erster Linie die Kinder geschickt werden, deren Eltern auch den kleinen Regiebeitrag, der während der Wintermonate eingefordert wird, nicht zahlen können.

Von den 60 Kindern kannten sich, wie schon gesagt, immer 20 von der Schule her. Diese 20 waren jedoch nicht aus einer Klasse und die Bekanntschaft oft nur eine sehr flüchtige. In den Arbeits-, Tisch- und Schlafgruppen wurden die Kinder der verschiedenen Schulen gemischt, und die Schulzugehörigkeit spielte im Zusammenleben kaum eine Rolle. Wir konnten selten beobachten, daß Kinder, die in dieselbe Schule gingen, sich spontan zu einer Unternehmung zusammenschlossen, obwohl ich heute auf die Erfahrung zweier weiterer Sommer zurückblicke. Es zeigte sich auch niemals eine feindliche Einstellung einer Schule gegenüber der anderen. Im Winter, wenn arme Kinder, deren Eltern unter schweren Opfern den kleinen Regiebeitrag aufbringen, mit reicheren Kindern beisammen sind, soll es häufig zu heftigen Zusammenstößen kommen, im Sommer nie. Es scheint, als ob das Bewußtsein, der gleichen wirtschaftlichen Lage anzugehören, eine Art Zusammengehörigkeitsgefühl schüfe.

Das soziale Leben der Kinder in dem School Camp trug deutlich den Charakter der Masse.[1] Es bildeten sich wohl ständig Gruppen, doch waren sie von

[1] Reininger, Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie II, 1925. S. 8.

sachlichen Interessen — Frösche fangen, Zeichnen, Spiele, Aufführungen vorbereiten usw. — getragen, häufig also von außenher verursacht, und zerfielen, sobald das Interesse schwand.[1] Eine einzige Ausnahme gab es: als die Kinder einer Schule mit ihrer May Queen, der von der ganzen Schule gewählten Schulführerin, kamen. Hier zeigte sich auch das einzige Mal eine echte Führerbegabung: um die hübsche Dreizehnjährige, die alle Führerqualitäten, die diesem Alter entsprechen, vereinigte, gruppierten sich alle Schulkolleginnen, und zwar, wenn man es graphisch darstellen wollte, in immer größer werdenden konzentrischen Kreisen, je nach dem Rang, die die einzelnen in der Gemeinschaft innehatten.

Im übrigen war die Zeit von 14 Tagen zu kurz, um konstantere Gruppenbildungen zu ermöglichen. Wenn auch alle Kinder meistens am Ende der 14 Tage etwas wie Gemeinschaftsgefühl erlebt hatten und sich dadurch verbunden fühlten, so erstreckte sich dieses Gefühl doch auf alle in gleicher Weise, ohne die einzelnen persönlich näherzubringen. Das einzige, was an individuellem sozialen Kontakt aus diesen Massenerscheinungen des Zusammenlebens herausragte, war die Erscheinung der Freundschaft. Auch Hetzer hat bei ihren Untersuchungen über die negative Phase bei Proletariermädchen die Freundschaft als erste und auffallendste Erscheinung des sozialen Kontakts dort festgestellt, wo die Umbildung der Masse zu einer Gruppe erfolgt[1]). Unter den Kindern, die in das School Camp kamen, ließen sich bald Freundschaftspaare feststellen — und der auffallende Unterschied in dem Charakter der Freundschaft jüngerer und älterer Mädchen brachte mich auf den Gedanken, daß ein systematisches Erfassen dieser Unterschiede vielleicht einiges Licht auf das Wesen und die Entwicklung der Mädchenfreundschaft bringen könnte.

II. Das Material.

Da die Unterschiede in der Freundschaft jüngerer und älterer Kinder sich vor allem in voneinander durchaus verschiedenen Verhaltungsweisen der Freundinnenpaare offenbarten, war die Methode zur Erfassung der Unterschiede die der systematischen Beobachtung. Dazu boten sich in den drei Gruppen zu je 60 Kindern zusammen 18 Freundinnenpaare. Im Zusammenleben mit den Kindern ergaben sich eine Fülle von Beobachtungsgelegenheiten, besonders bei Spaziergängen, Spielen, Veranstaltungen und immer dann, wenn die Kinder Gelegenheit hatten, sich zwanglos zu gruppieren, aber auch in den Lernstunden und bei der Wahl von Kleidern und Beschäftigungen.

Die Beobachtungen wurden so durchgeführt, daß ich bei bestimmten Gelegenheiten, z. B. auf Spaziergängen oder während einer Spielstunde, in der sich die Kinder ohne Aufsicht auf der Wiese herumtummelten, bestimmte Paare ins Auge faßte und längere Zeit dauernd beobachtete. Die Beobachtungen wurden, wenn es unbemerkt möglich war, gleich niedergeschrieben, wenn nicht, was meistens der Fall war, abends eingetragen.

Als Ergänzung der Resultate dieses rein behavioristischen Verfahrens wurden die Kinder veranlaßt, Aufsätze über das Thema „Meine Freundin" zu schreiben.

[1] Der Einfluß der negativen Phase auf das soziale Verhalten pubertierender Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde 4. Jena 1926. Eine ganz ähnliche Art der Gruppenbildung hat auch S. Wislitz bei ihren Beobachtungen im Kindergarten gefunden. Soziales Verhalten im Kindergarten. Ztschr. f. Psych. Bd. 107. 1928.

Es stehen mir 160 Aufsätze zur Verfügung, die von den Kindern in Lernstunden geschrieben wurden.

Als Instruktion wurde gesagt:

„Wir wollen heute etwas ganz anderes als sonst schreiben. — Die meisten von euch haben wohl eine Freundin. Wer hat denn eine Freundin? — Wer hat sie hier? — Wer hat keine Freundin? —

Nun, wir wollen gern etwas über eure Freundinnen wissen, und von denen, die keine Freundinnen haben, wollen wir wissen, wie sie sich eine richtige Freundin vorstellen. Es gibt eine Menge Dinge, die man über eine Freundin schreiben kann. Was denn z. B.?" Die Antworten waren meist: „Wie sie aussieht", „Wie sie ist", „Wo sie wohnt", „Was sie macht". Dazu wurde ergänzt: „Man kann dann zum Beispiel auch schreiben, wo man sie kennengelernt hat, was ihr am liebsten zusammen tut, was ihr an der Freundin besonders gern habt, was ihr an ihr auszusetzen habt und weshalb ihr sie euch eigentlich ausgesucht habt.

Niemand wird natürlich über alle Dinge schreiben können, die wir hier genannt haben. Das waren nur Vorschläge (suggestions). Die Hauptsache ist, daß ihr das von eurer Freundin sagt, was euch am wichtigsten vorkommt. Ihr braucht euch nicht zu eilen, es kann jede schreiben, solange sie will."

Die maximale Arbeitszeit betrug 1½ Stunden. Die Kinder schrieben gern und in der Regel besser als sonst. Das Thema schien sie zu interessieren.

Zu schreiben weigerte sich kein einziges Kind. Drei Kinder gaben an, daß sie keine Freundin hätten und beschrieben die Freundin, die sie sich wünschten. In der Regel verstanden die Kinder unter dem Wort „friend", das ja im Englischen von vornherein nicht sagt, ob ein Mädchen oder ein Junge gemeint ist, „Freundin". Ein einziges Mal fragte eine Vierzehnjährige, ob sie einen „boy friend" beschreiben dürfe. Die Antwort war selbstverständlich bejahend, trotzdem unterließ sie es und schrieb über ein Mädchen. Bei der Auswertung erwiesen sich die Arbeiten brauchbarer, als ich erwartet hatte. Die gestellten Fragen wurden tatsächlich nur als Anregungen betrachtet, und die Auswahl aus den Fragen, die von den einzelnen zur Beantwortung im Rahmen des freien Aufsatzes getroffen wurde, zeigte, was jeder Altersstufe wichtig und erwähnenswert schien. Der so gewonnene Einblick in das Erlebnis der Mädchenfreundschaft in verschiedenen Altersstufen bestätigte, ergänzte und erklärte vielfach das durch Beobachtung gewonnene Material, und die Verbindung von Erlebnis- und Verhaltensbetrachtung ermöglichte einen Einblick in die Struktur der Freundschaft, der durch die Anwendung nur einer dieser Methoden nicht möglich gewesen wäre.

Unter den 160 Kindern, an denen ich das Material für die vorliegende Arbeit gesammelt habe, waren

24 Elfjährige	80 Dreizehnjährige
42 Zwölfjährige	14 Vierzehnjährige.

Es soll hier gleich bemerkt werden, daß die Zahlen in den Tabellen, die sich auf die Vierzehnjährigen beziehen, infolge des geringen Materials beim Vergleich mit den übrigen Zahlen nicht völlig verläßlich sind.

Die Kinder waren im allgemeinen in ihrer körperlichen Entwicklung stark zurück, besonders die Elf- und Zwölfjährigen, aber auch viele der Dreizehn-

jährigen machten einen erschreckend kindlichen Eindruck. Sie waren auch in ihrem geistigen Habitus kindlich und außerordentlich suggestibel. An 12 Kindern im Alter von 12;7 bis 14;2 konnten wir die Merkmale der negativen Phase beobachten.[1] Nur 3 der fast Fünfzehnjährigen, die die Schule schon vor den Ferien verlassen hatten, wirkten erwachsen und gewandt und sprachen gern von ihren Beziehungen zu Burschen. Es steht mir keinerlei statistisches Material zur Verfügung, aber nach dem, was die Zahlen der folgenden Tabellen aussagen, vor allem aber nach dem, was man an den Kindern beobachten konnte, muß man annehmen, daß die negative Phase und die erste Menstruation bei englischen Proletariermädchen im Durchschnitt in das 14. Lebensjahr fällt, nicht wie bei Wiener Kindern in das dreizehnte.

Die Kinder waren mit einer einzigen Ausnahme normal, das heißt, es zeigten sich nur in einem Falle Verwahrlosungserscheinungen und starke geistige Zurückgebliebenheit. Bei den übrigen Fällen von geringer geistiger Regsamkeit wurde dies durch praktische Fähigkeiten kompensiert.

Genaueres über die Familienverhältnisse der Kinder zu erfahren, war unter den gegebenen Umständen nicht möglich. Einzig über die Geschwisterzahl wurde in einer Gruppe von 60 Kindern eine statistische Aufnahme gemacht.[2] Es zeigte sich, daß die durchschnittliche Geschwisterzahl sieben war. Dem Auswahlprinzip der Schulen entsprechend, müssen wir annehmen, daß die Kinder, die im Sommer in das School Camp kamen, zu den bedürftigsten der Stadt gehören.

III. Die Unterschiede der Mädchenfreundschaft in Vorpubertät und Pubertät.

Den Ausführungen dieses Kapitels soll der Übersicht halber die Liste der 18 Freundinnenpaare im Alter von 11;0 bis 14;3, die von mir beobachtet wurden, vorangestellt werden.

Liste der Freundinnenpaare.

I.	Hilda	12;4	VIII.	Florence	14;3
	Annie L.	11;9		Annie R.	13;10
II.	Charlotte	12;2	IX.	Doris	13;3
	Phyllis	11;4		Ivy R.	13;9
III.	Ada B.	12;0	X.	Irene P.	12;6
	Marie	11;8		Ada G.	13;3
IV.	Mary	11;6	XI.	Lottie	14;2
	Alice B.	13;3		Frances	13;6
V.	Majorie	11;0	XII.	Janet	14;0
	Gwen	11;3		Lily H.	13;8
VI.	Nelly M.	12;1	XIII.	Elise	14;5
	Nelly R.	13;9		Olive	13;5
VII.	Violet	12;1	XIV.	Irene F.	13;3
	Annie G.	12;7		Ivy L.	13;3

[1] H. Hetzer, Der Einfluß der negativen Phase auf das soziale Verhalten und die literarische Produktion pubertierender Mädchen. a. a. O. S. 6ff.

[2] Bei meiner Arbeit hat mich die Leiterin des School Camps, Miß M. S. Tominson, vor allem durch ihre Hilfe beim Sammeln des Materials und durch Aufklärungen über die Kinder und ihre Lebensverhältnisse auf das liebenswürdigste unterstützt. Ihr und Dr. H. Hetzer, die mir bei der Auswertung des Materials wichtige Anregungen gaben, möchte ich an dieser Stelle herzlich danken.

XV. Elise G.	13;4	XVII. Rose	14;0
Katie	13;3	Elsie H.	13;11
XVI. Annie H.	13;0	XVIII. Ivy D.	13;9
Lily J.	13;2	Lily M.	12;9

a) Die Freundschaft in der Vorpubertät.

Die Freundschaft der Vorpubertät konnte an den 7 jüngsten Paaren, die in der Liste als erste genannt sind, beobachtet werden. Das Alter der Kinder, die diese 7 Paare bildeten, war mit einer Ausnahme 11;0 bis 12;11. (Alice B. mit 13;6 war in ihrem allgemeinen Verhalten auffallend kindlich.) Es ist die Altersstufe, die nach den Beobachtungen an den englischen Mädchen noch in die Zeit der Vorpubertät fällt.

Das wesentlichste Merkmal, das uns zu allererst in die Augen fiel, war Pärchenbildung und die Unzertrennlichkeit der beiden Partner. Auch H. Hetzer[1] hat unter den jüngeren Mädchen ihres Horts dieses merkwürdige Phänomen der Kinderfreundschaft beobachtet, ohne es jedoch näher zu untersuchen. Die Pärchen gingen völlig im Gemeinschaftsleben auf, taten überall mit, waren überhaupt voll der Aktivität, die dieser Altersstufe entspricht. Sie waren gute Kameraden und zu jedem Spiel bereit. Und doch schien es, als ob jedes Paar mitten unter allen anderen und im ständigen willigen Kontakt mit der Umgebung irgendwie isoliert, auf sich beschränkt, in sich geschlossen wäre. Man sah die Kinder ständig beisammen: galt es, bei einem Spiel Paare zu bilden, so standen sie schon nebeneinander. Beim Essen, beim Lernen, bei jeder zwanglosen Gruppierung saßen die Pärchen beisammen. In der Freizeit taten sie alles gemeinsam: einkaufen, spielen, sogar Briefe lesen und schreiben. Auf Ausflügen gingen sie nebeneinander her, isolierten sich jedoch fast nie von den übrigen, wie es die älteren Mädchen gerne taten, sondern schlossen sich immer irgendwelchen Gruppen an. Mit Ausnahme von 2 Fällen, in denen sich die Pärchen gezankt hatten und ein Kind das andere offenbar kränken wollte, konnten wir niemals finden, daß die Freundinnen sich getrennt in verschiedenen Gruppen befanden.

Es war, als ob sie gar nicht ohne einander sein könnten, als ob ein völlig unbewußter Trieb sie immer wieder zusammenführte. Das Zusammenkommen wirkte fast automatisch, es geschah selbstverständlich und ohne irgendeine vorhergegangene Verständigung. Es war auch interessant zu beobachten, wie sich die kleinen Partnerinnen zueinander verhielten, wenn sie beisammen waren oder aus irgendeinem Grunde zwangsweise getrennt wurden. Es zeigte sich, daß die Kinder kaum voneinander Notiz nahmen, solange sie in Lern- oder Spielstunden, bei Ausflügen oder Festen von außen her in Anspruch genommen waren, vorausgesetzt, daß sie beisammen sein konnten — das heißt, sich nicht nur im gleichen Raum oder in der gleichen Gruppe befanden, sondern körperlich nebeneinander waren. Waren diese Bedingungen erfüllt, so waren sie fähig und bereit mitzutun und aufzunehmen, aber aus irgendeinem Grunde getrennt, schienen sie unruhig und unkonzentriert. Hier zwei der aufgezeichneten Beobachtungen:

Ada B.: 12;0 — Marie 11;8 (P. III). Während einer Aufsatzstunde bricht ein Tischbein; die Kinder, die an dem gebrochenen Tisch sitzen, mußten sich an andere Tische verteilen. Ada geht automatisch mit Marie und will sich mit ihr an einen anderen Tisch setzen, es war aber nur ein Platz dort, und sie muß höchst unwillig abziehen. Sie fängt überhaupt nicht mehr

[1] H. Hetzer, a. a. O. S. 28, Tab. 33, besonders Fig. III.

an zu schreiben, sondern kritzelt am Papier und spricht dann mit ihren Nachbarinnen, bis an ihrem Tisch eine allgemeine leichte Unruhe entsteht. Marie schreibt auch nicht, holt ein Lineal und beginnt erst in ihrem Heft und dann am Tisch zu linieren, schreibt dann wieder. Das Kind, das neben ihr sitzt, wird plötzlich weggerufen und der Platz bleibt jetzt frei. Marie legt die Feder weg und verfolgt mich mit den Augen, während ich im Zimmer herumgehe, wie wenn sie mich herholen wollte. Sie wartet, bis ich ganz bei ihr bin, dann sagt sie: „Kann sich Ada jetzt hersetzen?" Ich bedeutete Ada, daß sie kommen kann. Sofort ist sie da. Mit einer mechanischen Bewegung rückt Marie etwas zur Seite, um Ada mehr Platz zu machen. Ohne ein Wort zu wechseln, aber lächelnd und befriedigt, beugen sich beide Kinder über ihre Hefte und schreiben.

Hilda 12;4 — Annie L. 11;9 (P. I). Annie muß wegen einer Fußverletzung zuhause bleiben. Hilde macht den Morgenspaziergang mit, nachdem sie sich vergeblich angeboten hatte, beim Hausdienst zu helfen. Sie ist ernst und kann sich nirgends recht anschließen. Endlich kommt sie zu mir. „Was ist denn mit dir?" — „Gar nichts." — Wir sprechen von allerhand Dingen, andere Kinder kommen und bringen einen Käfer zum Ansehen. Hilde wird lustig und interessiert. Dann, während wir noch mit dem Tier beschäftigt sind, sagt sie mir leise: „Kann ich Nachmittag zu Hause bleiben?" — „Warum denn?" — „Annie ist zu Hause." — „Die wird sich sehr gut unterhalten, es sind ja andere auf jeden Fall zu Hause". — „Na ja, aber ich bin nämlich ihre Freundin." — Als wir abends nach Hause kamen, saßen beide Kinder auf der Wiese, umringt von andern. Das Grammophon krächzte in der Mitte. — „Was habt ihr denn gemacht?" — „Oh, es war herrlich, wir haben den ganzen Nachmittag Grammophon gespielt."

Das letzte Protokoll zeigt ein anderes wichtiges Phänomen dieser Kinderfreundschaft, nämlich, daß es den Kindern dieser Phase gar nicht darauf ankommt, allein beisammen zu sein, um etwas zu tun oder zu besprechen. Auch wenn sie allein sind, machen sie nichts, was sie nicht auch in Gegenwart von vielen tun könnten. Beisammensein ist nicht Mittel zum Zweck, wie auf späteren Stufen der Entwicklung, es ist in sich schon Endzweck und Erfüllung eines unbewußten Strebens.

Der Inhalt der Aufsätze stimmt in auffallender Weise mit unseren Beobachtungen überein und bestätigt sie auf das genaueste. Hier nur einige Beispiele:

Gwen B. (P. V) 11;3 ... Wir gehen immer miteinander und sind fast nie getrennt.

Ada B. (P. III) 12;0. Die beste Freundin, die ich habe, ist ein Mädel, die mit mir überall hingeht. Wir tun alles zusammen ...

Nellie H. 12;1. Nellie Rees bemüht sich immer dorthin zu gehen, wohin ich gehe und ich tue dasselbe. Wir spielen zusammen, gehen zusammen spazieren und manchmal essen wir auch zusammen ... Wir wohnen nicht in derselben Straße, aber man kann uns immer beisammen sehen. Wenn wir aus der Schule austreten, hoffen wir, daß wir in derselben Fabrik arbeiten können ... Während unseres Aufenthaltes in Blackwell brauchen wir nur ein paar Sekunden nicht zusammen sein und die Mädeln fragen schon, ob wir uns gestritten haben.

Eine weitere auffallende Erscheinung, die wir an allen 7 Paaren beobachten konnten, war das Bestreben, durch das Tragen gleicher Kleider und den Besitz gleicher Sachen die Freundschaft äußerlich zu manifestieren. Dies zeigt sich am deutlichsten, wenn die Kleider, die die Kinder während ihres Aufenthaltes in der Schule trugen, verteilt wurden. Es waren ärmellose Kleider, zu denen sich die Kinder Blusen in verschiedenen Farben selbst wählen konnten. Immer wieder kamen die Paare und baten um die Blusen in der gleichen Farbe. Auf die Frage, weshalb sie das wollten, sagten sie ganz einfach, daß sie Freundinnen seien.

Die Paare Charlotte und Phyllis (P. II), Marie und Alice (P. IV) kamen in gleichen Kleidern an. Wir fragten natürlich, ob sie Schwestern seien. — „Nein, wir sind Freundinnen."

Es scheint völlig selbstverständlich zu sein, gleich gekleidet zu sein, wenn man befreundet ist. Das Streben, gleiche Sachen zu haben, ging bis in die unglaublichsten Details. Gleiche Decken und Handtücher mit gleichem Muster waren das Ziel heißer Wünsche. Hier eine Beobachtung an dem Paar Marjorie 11;0 und Gwen 11;3 (P. V):

Bei einem Ausflug verteilten wir Bonbons an die Kinder. Nach einer Weile kam Marjorie mit ihrem Bonbon: „Kann ich ein Rotes haben?" — „Warum denn?" — „Gwenny hat auch ein Rotes." — Und das ohne eine Spur von Verlegenheit, als ob es das selbstverständlichste Ding der Welt wäre.

Auch hier bestätigen die Aufsätze der Kinder unsere Beobachtungen.

Dora B. 11;7. Wir wünschen uns oft, daß wir dieselben Kleider tragen könnten, aber unsere Mütter können das nicht leisten.

Phyllis H. (P. I) 11;9 ... Sie sieht mir nicht ähnlich, aber wir tragen immer dieselben Kleider und auch die gleichen Schuhe und Strümpfe.

Elsie M. 11;8. Wir schauen immer, daß wir die gleichen Sachen kriegen und es gelingt uns meistens.

Es war in dem School Camp keine Gelegenheit zu beobachten, wie die Pärchen es mit ihrem Privateigentum hielten, denn die Kinder hatten fast nichts mit, sondern bekamen alles, was sie brauchten, in der Schule. Doch aus den Aufsätzen läßt sich erkennen, daß gleiches Teilen oder eine Art Gütergemeinschaft für diese Form der Freundschaft charakteristisch ist.

Vera B. 11;5 ... Sie teilt mit mir und ich teile mit ihr, alles, was ich habe.

Elsie P. 12;3 ... Wenn ich oder sie etwas hat oder die eine hat etwas und die andere nicht, so teilen wir miteinander und dann hat sie etwas und ich auch.

Bisher wurden die Aufsätze der Kinder nur dort herangezogen, wo ihr Inhalt eine Bestätigung des beobachteten Verhaltens darstellte. Nun wollen wir unseren Beobachtungen der Ausdrucksformen der Freundschaft die Aufzeichnungen der Kinder als Ganzes zur Seite stellen, um daraus zu erfahren, wie sich die Freundschaft im Bewußtsein der Kinder selbst spiegelt.

Was sagen die Aufsätze der Elf- und Zwölfjährigen

1. über die Freundin,
2. über das, was die Schreiberin mit der Freundin verbindet?

Hier zwei Beispiele:

Mary Sh. 11;2. Meine Freundin ist ein ganz besonderes Mädchen, sie heißt E. Carier. Wir treffen uns, wenn wir in die Schule gehen. Sie ist meine besondere Freundin, denn wenn wir spielen, streitet sie nie mit mir. Wir wohnen sehr nahe, und ich kenne sie seit 2 Jahren; ihr Haar ist sehr dunkel, sie ist ziemlich groß. In ihrer Familie sind 7 Kinder und in unserer nur 5. Wir spielen immer „Rounders" am Spielplatz.

Kathleen M. 12;7. Ich habe eine besondere Freundin, die ich am liebsten habe und das ist Phyllis R. Ich lernte sie kennen, als ich 10 Jahre alt war; sie ist ziemlich groß, dunkel und sie ist nicht sehr dick. Sie wohnt in derselben Straße wie ich, aber auf der andern Seite. Wir gehen in dieselbe Schule und sind in derselben Klasse. Jeden Tag holt sie mich ab, oder ich sie. Sie ist sehr lustig und sie ist nicht neidisch oder boshaft, sie hat nicht jeden Moment eine andere Freundin, sondern spielt immer mit mir. Sie hilft mir immer und auch andern Leuten, sie ist nicht eigenwillig oder frech. Unsere Mütter sind nicht wirk-

liche Freundinnen, aber sie kommen heraus und reden miteinander und besuchen sich. Wenn wir uns abholen zum Spazierengehen oder zum Spielen, so sind wir fast immer fertig, aber wenn wir nicht fertig sind, so warten wir aufeinander. Wenn sie irgend etwas hat und ich nicht, so teilt sie immer mit mir. Ich habe viele andere Freundinnen, aber die ist mir die liebste.

Aus den beiden Beispielen läßt sich der Charakter der Schilderung deutlich erkennen. Die Beschreibung, die die Elfjährigen von der Freundin geben, beschränkt sich auf ihre Familienverhältnisse, auf einzelne ihrer körperlichen Eigenschaften und auf das, was sie tut und was sie beide tun. Prinzipiell ist kein Unterschied zwischen dieser Schilderung und einer Schilderung, die das Kind von irgendeinem Gegenstand oder einem Tier geben würde. Es ist im wesentlichen eine Beschreibung nach Aufenthaltsort, Aussehen und Verhalten, ein knapper Tatsachenbericht, reine Darstellung. Die gleichen Züge finden sich noch in den Aufsätzen der Zwölfjährigen, nur daß dort neben Handlungen der Freundin auch schon Eigenschaften, meist in negativer Formulierung erwähnt werden (sie ist „nicht geizig", nicht streitsüchtig usw.). Die Person der Schreiberin spielt eine große Rolle, die jüngeren Kinder schreiben über sich fast ebensoviel wie über die Freundin.

Was die Freundinnen miteinander verbindet, sind gemeinsame Tätigkeiten: Spiel, Arbeit im Hause, Kinobesuche, gemeinsamer Schulweg und Spaziergänge, Wartung jüngerer Geschwister. Der Aufzählung dieser Tätigkeiten wird in den Aufsätzen der Kinder ein breiter Raum gewidmet, und entsprechend dem geistigen Habitus der Vorpubertät ist alles auf Äußerliches bezogen, objektiv, verstandesmäßig. Obwohl natürlich von keinem der Kinder eine Definition der Freundschaft vorliegt, können wir aus dem Inhalt ihrer Aufsätze ersehen, daß für sie die Freundschaft darin besteht, daß man beisammen ist und viel, wenn nicht alles miteinander „tut".

b) Die Freundschaft in der negativen Phase.

Eine systematische Beobachtung des Verhaltens von Freundinnen, die sich in der negativen Phase befanden, war uns wegen der Kürze der Beobachtungszeit nicht möglich. Es bot sich uns nur ein Fall zur unmittelbaren Beobachtung.

Es handelte sich um das Freundinnenpaar Annie 13;10 und Florrie 14;3 (P. VIII). Die Freundschaft der beiden Kinder war von niemanden bemerkt worden. Erst ihre Aufsätze, in denen sie über ihre Freundschaft schrieben, brachten uns auf den Gedanken, sie zu beobachten. Annie war ein großes, schönes Kind mit besonderer Eignung zur sportlichen Betätigung, die sie nur selten zeigte. Sie war äußerst träge — eine Haltung, die zu dem schlanken, gut durchgebildeten Körper in krassem Gegensatz stand. Sie fiel sonst nicht weiter auf, außer durch schlechte Schulleistungen und einen oft spöttischen und abweisenden Ausdruck in Gesicht und Haltung — negative Phase in sehr erträglicher Form. Dieses Kind schrieb in ihrem Aufsatz nach einer enthusiastischen Schilderung ihrer Freundin Florrie: ... „Warum sie mit mir geht, weiß ich nicht, denn ich bin häßlich, gierig, hassenswert und egoistisch."

Wir fanden nun, daß Florrie in aller Stille ein ziemliches Ansehen genoß und immer mit vielen Mädchen beisammen war, während Annie unbeliebt war, denn sie galt als fad und hochmütig. Annie hielt sich immer irgendwo in der Nähe von Florrie auf, meist mürrisch und unbeteiligt herumstehend, manchmal

auch ausgelassen laut. Doch nie sprach sie Florrie vor den andern an, nie saß sie neben ihr. Es schien uns nach der Bemerkung in dem Aufsatz, als ob sie durch das Gefühl ihrer eigenen Minderwertigkeit veranlaßt würde, die Freundschaft, die sie nicht zu verdienen glaubte, zu verbergen. Die beiden Kinder schliefen jedoch nebeneinander und manchmal gingen sie Arm in Arm allein, doch Florrie ging auch mit andern Arm in Arm, so daß dies nicht weiter auffiel. Aber sie schrieb in ihrem Aufsatz über Annie, nachdem sie erzählt hatte, daß ihr Stiefvater die Freundin nicht mag, und viele andere Leute auch nicht, mit dem Enthusiasmus der Pubertierenden.

„... Aber sollte ich dasselbe tun, wie diese Leute, die in meiner Umgebung wohnen und mir sagen, daß sie sie nicht mögen? Soll ich sie fallen lassen, um eine andere zu finden, die ihnen allen paßt? — Nein! — Ich will zu ihr halten durch dick und dünn, und wenn sie in Kummer und Schwierigkeiten ist, will ich sie nicht allein hindurchgehen lassen. Ich will ihr helfen. Es ist jetzt an der Zeit, daß ich ihr helfe, sich durchzukämpfen, wenn sie mitten unter Burschen und Mädeln ist, die sie nicht mögen — ich habe gelernt, sie zu lieben.

Sonst ist aus den Aufsätzen der Kinder, von denen wir feststellen konnten, daß sie sich während ihres Aufenthaltes in dem School Camp in der negativen Phase befanden, kaum etwas zu ersehen. Das englische Proletariermädchen ist unsentimental und in dieser Zeit vielleicht besonders zurückhaltend. Dazu kommt noch der in der negativen Phase, wie wir wissen, sehr gehemmte schriftliche Ausdruck. Die Aufsätze der erwähnten Kinder sind knapp und konventionell, unterscheiden sich durch keine auffallenden Züge von den andern. Nach dem, was wir über die negative Phase wissen, müssen wir wohl annehmen, daß übermäßige Selbstkritik, Unsicherheit und seelische Verwirrung in diesem Stadium der Entwicklung die Freundschaftsbeziehung wie jede andere soziale Beziehung trüben, doch in mannigfaltiger und individuell verschiedener Art, wie ja auch die Äußerungen der negativen Phase mannigfaltig und im einzelnen verschieden sind.

c) Die Freundschaft am Beginn der Pubertät.

An zehn Freundinnenpaaren konnten wir die Freundschaft der Pubertierenden beobachten. Die äußeren Erscheinungen — Tendenz zur Isolierung, Schwärmerei und Geheimnisse erzählen — sind ja reichlich bekannt, müssen aber hier im Vergleich zu den Erscheinungen der Freundschaft der Vorpubertät genau besprochen werden. Es zeigte sich vor allem, daß die älteren Kinder äußerlich weniger aneinander gebunden waren als die jüngeren. Auch sie wollten natürlich nebeneinander schlafen und beim Essen nebeneinander sitzen und waren auch in der Freizeit viel besammen. Aber während die Kleinen auch beisammen sein mußten, wenn sie nichts miteinander tun konnten oder wollten, sondern ausschließlich objektiven Dingen zugewandt waren, so lag den Großen nichts daran, bei Spiel, Arbeit und Lernen getrennt zu sein, ihre Leistungen wurden durch die Trennung eher gefördert. Es kam oft vor, daß Freundinnen sich in verschiedene Arbeitsgruppen meldeten. Hier einige Beobachtungen:

Lily 13;8 — Janet 14;0 (P. XV). Lily, die das Nähen haßt, läßt Janet immer allein, wenn diese, ihrer Neigung zu manueller Arbeit folgend, sich einer Nähgruppe anschließt. Janet näht so gern, daß sie sich sogar einmal freiwillig zum Strümpfe stopfen meldet, trotzdem Lily sie sehr auslacht.

Elsie 14;1 — Olive 13;5 (P. XIII). Elsie malte sehr gut und gern. Nach einer Mal-

stunde, in der die Kinder Tongefäße bemalt hatten, verbrachte sie den ganzen freien Abend damit, ihre Vase fertig zu machen, während Olive auf der Wiese Hochsprung übte.

P. XIV. Irene 13; 4, Ivy 13; 3.

Wenn die Kinder die Wahl hatten, zu zeichnen oder zu sticken, wählte Irene immer das letztere, Ivy das Zeichnen, ebenso war es bei Annie und Lily.

Aus diesen Beispielen schon läßt sich ersehen, daß die Gemeinsamkeit der Wünsche und Interessen keine unerläßliche Vorbedingung für die Freundschaft der Pubertierenden ist. Unter den Kleineren würde es als Treubruch gewertet werden, wenn sich eine aus einem Pärchen ostentativ einer anderen Beschäftigung zugewandt hätte als die Partnerin. Bei den Größeren ist es selbstverständlich, daß jede ihre eigenen objektiven Interessen hat und sich ihnen zuwendet.

Wir sehen also hier den ersten wesentlichen Unterschied: bei den jüngeren Freundinnen im Stadium der Vorpubertät gibt es einen Zusammenhang zwischen körperlichem Beisammensein und der Zuwendung zu objektiven Interessen und zwar so, daß erst durch das Bewußtsein des Beisammenseins jene Befriedigung erzielt wird, die die Kräfte zur Hingabe an Objektives freiläßt. Diese Beziehung besteht in der Pubertät nicht mehr. Weder ständiges körperliches Beisammensein noch Interessengemeinschaft ist in der Freundschaft der Pubertierenden notwendig und für sie charakteristisch, wie wir es bei den Freundinnen der Vorpubertät gesehen haben — was natürlich nicht ausschließt, daß gemeinsame Interessen der Grund und das Verbindende einer Pubertätsfreundschaft sein können.

Welcher Art ist nun das Verhältnis der Kinder zueinander?

Dieselben Kinder, die stundenlang getrennt sein konnten, oder beisammen unter anderen sich kaum beachten, lieben es bekanntlich, sich zeitweise ostentativ von den andern abzuschließen, allein umschlungen zu gehen, im Dunkeln zu sprechen usw. Die bekannten Erscheinungen konnten wir sehr häufig beobachten. In der Tageseinteilung wurde auf das Bedürfnis der Kinder, sich zu isolieren und zeitweise unbeaufsichtigt zu sein, weitestgehend Rücksicht genommen. Nach jeder Mahlzeit stand es ihnen frei, fast ¾ Stunden lang, während die Lehrer selbst aßen, in den Schlafräumen und dem großen Garten zu tun, was sie wollten. Abends, wenn sie schon im Bett lagen, ließen wir ihnen immer noch etwas Zeit, zu sprechen und Unsinn zu treiben, bevor wir auslöschten. Auch auf den Ausflügen gab es reichlich Gelegenheit, sich zu isolieren. Trotzdem wollten sie noch mehr. Janet und Lily (P. XII) z. B. quälten uns ständig, sie zusammen in den zwei Stunden entfernten Ort zu schicken, um dort Einkäufe zu machen. Jede lehnte es ab, mit einer andern als mit der Freundin zu gehen. Irene und Ivy (P. XIV) waren besonders hartnäckig darin, auch nach dem Auslöschen noch lange miteinander zu sprechen. Im Gegensatz zu den Kleinen, denen das bloße Beisammensein an sich Notwendigkeit und Erfüllung war, ist den Großen das Beisammensein Mittel zum Zweck. Es genügt ihnen daher nicht mehr, bloß beisammen zu sein, sie wollen allein beisammen sein, um das zu reden, das erleben zu können, was man vor andern nicht reden, unter andern nicht erleben könnte. Hier zwei Beispiele aus den Aufsätzen.

Lily H. 13; 4. Im Winter haben wir einen kleinen geheimen Klub, ganz unter uns und wir halten unsere Zusammenkünfte in der Küche ab. Da wir beide Pfadfinderinnen sind, halten wir auch immer zusammen Wache.

Elsie C. 13; 2. Ihr Bett steht neben meinem und wir reden immer lange miteinander bis die Lehrer kommen und uns „Gute Nacht" sagen.

Das Alleinsein, von den Freundinnen der Vorpubertät kaum jemals erstrebt, wird für die Pubertierenden die notwendige Bedingung eines wirklichen Beisammenseins, die neue Form für einen neuen Inhalt: dem Bedürfnis nach Vertraulichkeit und nach Aussprache über Dinge, die so geartet sind, daß man nicht mit jedem darüber reden möchte. Keines der Kinder deutet natürlich an, welcher Art die Geheimnisse sind, von denen sie reden. Wir wissen aus der Kenntnis der Mädchenentwicklung, daß es die Dinge sind, in denen sich in ihrem eigenen Erleben und in ihrer Beziehung zur Umwelt ihre körperliche und seelische Reifung spiegelt. Hier einige Beispiele aus der Fülle ähnlich lautender Stellen in den Aufsätzen der Pubertierenden.

Edna H. 12;10. Wir sagen uns unsere Sorgen und Freuden und wenn jemand ihr sagt, sie soll etwas davon erzählen, so antwortet sie, daß das nur zwischen uns ist.

Edna M. 13;4. Wir sagen uns unsere Geheimnisse und lassen niemand davon etwas wissen.

Florrie C. 13;0. Wir sagen uns unsere Geheimnisse und keine von uns läßt irgend jemanden wissen, was wir uns erzählen.

Einen deutlichen Wandel finden wir auch in den Aufsätzen der 13- und 14jährigen in bezug auf das Privateigentum. Der Wunsch nach Besitzgemeinschaft verschwindet völlig; aber auch geteilt wird nicht mehr alles wie bei den 11- und 12jährigen. Es wird Geld geteilt oder Süßigkeiten. Das Kind der Vorpubertät hat sein Eigentum noch nicht differenziert und wenn es überhaupt etwas hergeben will, so kann es von allen seinen kleinen Schätzen etwas hergeben. Das Kind der beginnenden Pubertät hat bereits entdeckt, daß es Dinge gibt, die man teilen kann, wie Geld und Süßigkeiten und anderen, die einem ganz allein gehören, kleine Geschenke vielleicht oder Andenken oder die ersten Seidenstrümpfe, Dinge, von denen man gar nicht möchte, daß die andere sie auch besitzt. Hier zwei Beispiele aus den Aufsätzen.

Lily H. 13;4... Wenn sie zum Beispiel einige Pence mehr hat als ich, so teilt sie mit mir.

Mabel A. 13;10... Wenn sie sich etwas zum Naschen kauft, so gibt sie mir immer die Hälfte und ich mache es auch so.

Stellen wir wieder der Schilderung der Verhaltungsweisen die Aufsätze der Kinder gegenüber:

Alice H. 13;9. Meine Freundin ist Lily P. und ich bin mit ihr befreundet, seit ich 5 Jahre alt war. Ich begegnete ihr zuerst, als sie als neue Nachbarin in den rückwärtigen Trakt kam von dem Haus wo ich wohne. Sie ist ein gutes und selbstloses Mädchen, aber obwohl sie schon in die Arbeit geht, verläßt sie mich nicht, wie andere Mädchen es tun würden. Wir gehen jeden Samstag abend aus und jeden Sonntag nachmittag; sie handelt wie eine wahre Freundin, wenn ich unglücklich bin und hilft mir. Ihre Mutter ist auch eine gute selbstlose Frau und nimmt mich und Lily überall mit, wohin sie geht. Wir gingen zusammen in die Schule und saßen beisammen und spielten miteinander. Nach der Schule gehen wir noch manchmal ins Kino oder in den Park. Ich kann alles mit ihr reden.

Lily B. 14;0. Mabel ist meine besondere Freundin, denn sie ist so wie ich mir eine Freundin vorstelle. Wir sind schon Freundinnen, seit wir 2 Jahre waren, teils weil wir am gleichen Hof wohnen, teils weil unsere Mütter befreundet sind. Was wir am liebsten tun, ist irgendwo im Freien sein, auf Bäume klettern, auf Steine steigen, die aus einem Teich herausschauen, über Bäche springen usw. Sie ist ein Mädel, das sich alles traut, wenn sie sieht, daß ich es zuerst mache. Wenn ich in Schwierigkeiten bin, wird sie tun,

was sie kann, um mir zu helfen. Sie ist gutmütig und freigebig und niemals grausam zu Tieren. Mabel ist ein ehrliches, williges Mädchen und wenn ihr etwas Unangenehmes passiert, schiebt sie die Schuld nie auf andere. Sie fürchtet sich vor nichts.

Obwohl Mabel diese Eigenschaften hat, die ich, aber viele andere Leute nicht gute Eigenschaften nennen, hat sie ebensoviele Fehler. Zum Beispiel ist sie so, daß sie ein schreckliches Getue macht, wenn ihr etwas weh tut, und will, daß alle Leute sie bedauern. Eine Arbeit, die im Anfang nicht geht, läßt sie sofort stehen. Sie ist nicht ausdauernd. Diese und andere Fehler hat Mabel, an die ich mich jetzt nicht erinnern kann. Der Grund, weshalb ich sie gern habe ist, daß sie so viele gute Eigenschaften hat und über die schlechten kommt man leicht hinweg.

Diese Aufsätze sind von den im ersten Abschnitt besprochenen sehr verschieden. Im Mittelpunkt der Schilderung stehen zwei Dinge:

1. Die Freundin selbst.
2. Die Beziehung der Schreiberin zur Freundin.

Die Beschreibung der Freundin ist keineswegs mehr eine rein äußerliche. Wenn auch das Interesse für die äußere Erscheinung nicht verloren geht, so zielt die Beschreibung doch im wesentlichen auf eine Charakteristik hin. Es bleibt dabei meist bei einer Aufzählung von Eigenschaften. Nur ganz wenigen der 14jährigen gelingt es, darüber hinaus zu einer Schilderung der Persönlichkeit zu gelangen und der eigenen Person die Rolle des Beobachters zu erteilen.

Hand in Hand mit dem steigenden Interesse für die sachliche Beschreibung der Persönlichkeit geht, wie uns Tabelle 1 zeigt, ein Erwachen der Kritikfähigkeit. Die Zahlen dieser Tabelle wurden so gewonnen, daß die Zahl der von den Kindern einer bestimmten Altersstufe angegebenen Fehler durch die Zahl der Schreiberinnen der betreffenden Altersstufe dividiert wurde.

Tab. 1. Fehler von Freundinnen.

Alter	11	12	13	14
Zahl von Fehlern	0.04	0.08	0.22	0.33

IV. Die Motive der Mädchenfreundschaft.

Wir sehen, wenn wir auf das früher Gesagte zurückgreifen: Das Kind der Vorpubertät mit seiner auf Sachliches, Äußerliches gerichteten Betrachtungsweise bemerkt an der Freundin vor allem ihr Äußeres und ihr Verhalten im sozialen Kontakt mit anderen. Was es an der Beziehung zu der Freundin wertet, ist vor allem der Vorteil, den sie mit sich bringt. Erst mit dem Ende der Vorpubertät verschwindet der auf Befriedigung primitiver kindlicher Bedürfnisse gerichtete Egoismus. Zugleich mit dem Bewußtwerden der eigenen Persönlichkeit erwacht auch die Fähigkeit, den Nebenmenschen als Persönlichkeit zu sehen. Die fremde Persönlichkeit erscheint zuerst als eine Summe von Eigenschaften und die Schilderung erfolgt, wie wir es in den Aufsätzen der meisten 13jährigen sehen, analytisch durch Aufzählung dieser Eigenschaften. Auf dieser Stufe der Beschreibung und Erfassung der Persönlichkeit sind die meisten Kinder, mit denen wir es zu tun haben, stehengeblieben. Sie muß wohl die Voraussetzung zu einer richtigen Persönlichkeitsbeschreibung sein, in der intuitiv und auf synthetischem Weg in richtiger Abwägung und Gegenüberstellung der einzelnen Eigenschaften der Kern der Persönlichkeit erfaßt

wird, ebenso wie der Wissenschaftler erst ein Material sammeln muß, um daraus eine Theorie abzuleiten.

Für die Vorpubertät haben wir festgestellt, daß das eigentlich Verbindende in der Freundschaft im Bewußtsein der Kinder ihre gemeinsame Tätigkeit ist. Am Beginn der Pubertät dagegen zeigt sich eine plötzlich hervortretende Betonung der subjektiven bewußten Bindung an die Freundin: „Sie heilt meinen Kummer; Sie hilft mir, wenn ich unglücklich bin" und viele ähnliche Sätze, wie achtlos zwischen andern eingestreut, deuten darauf hin, daß im Bewußtsein selbst eine Verinnerlichung der Beziehung eingetreten ist.

Schließen wir uns der Bühlerschen Hypothese[1] an, nach der Freundschaft einem mit dem Beginn der geschlechtlichen Reifung entstehenden Ergänzungsbedürfnis entspricht (das Kinder der Vorpubertät ebenso zueinander führt, wie die Menschen aller späteren Altersstufen), so ergibt sich daraus, daß der objektive Grund zur Freundschaft auf allen Altersstufen von Beginn der geschlechtlichen Reifung an in gewissen Eigenschaften und Zügen im Wesen des einen liegt, die dem Wesen des andern entsprechen, ihn im weitesten Sinn des Wortes „ergänzen".

Wie spiegelt sich nun dieser objektive Grund der Freundschaft im Bewußtsein der Kinder verschiedener Altersstufen? Dies zeigen uns am deutlichsten die Gründe, die die Kinder selbst für ihre Freundschaft angeben.

Es ließen sich im gesamten Material sechs Gruppen von Gründen unterscheiden:

1. Eigenschaften, die das soziale Verhalten der Freundin schildern, wie Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Verträglichkeit, fairness, sportiness.

2. Eigenschaften der Freundin, an denen die Schreiberin persönlich interessiert ist, von denen sie irgendwie gewinnt, sei es allgemein im Zusammenleben durch die Nachgiebigkeit, Gutmütigkeit, Treue, Selbstlosigkeit der andern, sei es materiell durch ihre Freigebigkeit, besonders im Schenken, aber auch im Teilen und Leihen.

3. Angaben über Eigenschaften der Freundin, die sich von den in der 2. Gruppe genannten dadurch unterscheiden, daß die Schreiberin nicht bewußt persönlich an ihnen interessiert ist und von denen der 1. Gruppe dadurch, daß sie nicht einfach durch das Zusammenleben und im sozialen Kontakt mit der Freundin erkennbar waren, sondern eine Erfassung der Persönlichkeit, ein wirkliches „Kennen" voraussetzen, also Eigenschaften des Charakters und des Geistes, wie Aufrichtigkeit, Klugheit, Offenheit, Anständigkeit, Güte, Ausdauer, Unverzagtheit usw. Die Abgrenzung dieser Gruppe gegenüber den Gruppen 1 und 2 war im Einzelfall nur aus dem Sinnzusammenhang heraus eindeutig. Ob „gut", z. B. „gut zu mir" heißt und der Gruppe 2 zuzuzählen ist oder ob es „gut" in dem allgemeinen Sinn einer Charaktereigenschaft heißt, ließ sich nur aus dem Gesamtcharakter der Beziehung entscheiden, der sich in dem Aufsatz des Kindes spiegelt.

4. Angaben, die in irgendeiner Formulierung aussagen, daß der Grund der Freundschaft entweder Ähnlichkeit des Wesens oder Übereinstimmung der Meinungen und Interessen oder eine Beziehung der gegenseitigen Hilfe und des Vertrauens ist.

5. Äußerliche Anlässe, wie nahe Wohnung, gemeinsamer Schulgang usw.

Hier einige Beispiele:

ad 1.

Edith T. 12; 7. Weshalb ich meine Freundin Edna Sh. gern habe ist, weil sie ehrlich und wahr ist und an sich immer zuletzt denkt.

[1] Ch. Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen. IV. Auflage. S. 153 ff.

Lizzie T. 12;4... Sie ist sehr klein für ihr Alter, ihr Haar ist blond und ihre Augen sind hell. Ich habe mir dieses Mädchen ausgesucht, weil sie nicht selbstsüchtig, streitsüchtig oder unglücklich ist.

ad 2.

Jane Sh. 12;8... Ich mag sie, weil sie nicht immer streitet. Und dann will sie immer das spielen, was ich will. Sie ist auch nicht beleidigt, wenn ich nicht mit ihr kommen will, sondern sagt: „Gut, dann hole ich dich später." Sie ist gutherzig und wird immer alles hergeben. Sie tut, was man von ihr will, sie ist gerade das Mädel, mit dem man auskommen kann.

ad 3.

Annie W. 13;6. Ich gehe mit ihr, weil ihre Art und ihre Gewohnheiten ordentlich sind, sie geht nicht herum und redet über andere Leute und macht überall Verdruß wie andere Mädel, sondern sie bleibt bei mir.

Alice W. 13;4. Der Grund, weshalb ich dieses Mädchen gern habe, ist der, daß sie immer bereit ist, anderen zu helfen und alles für jedermann zu tun, sie ist auch das einzige Mädel, das meine Mutter mag.

ad 4.

Eileen J. 13;0. Sie heißt Madeline, sie wohnt in derselben Straße wie ich, und sie paßt in vieler Hinsicht zu mir.

Edna M. 13;2. Ich habe sie als meine Freundin, weil sie fast gleich alt mit mir ist, und sie ist sehr gut und bereit, alles für einen zu tun und ich kann ihr meine Geheimnisse sagen und sie läßt niemanden andern etwas davon wissen.

ad 5.

Mary F. 11;6. Warum wir Freundinnen wurden, weil wir im selben Hof wohnen.

Die folgende Tabelle zeigt die zahlenmäßige Verteilung der Motive in den Aufsätzen der Elf- und Zwölfjährigen, verglichen mit der in den Aufsätzen der Dreizehn- und Vierzehnjährigen.

Tabelle 2. Gründe der Freundschaft
in % zu der Gesamtzahl der Angaben.

Alter	Vorpubertät 11—12 Jahre	Pubertät 13—14 Jahre
1. Soziale Eigenschaften an denen die F. interessiert ist	44,2	16,2
2. Allgemeine soziale Eigenschaften	22,5	15,4
3. Geistige und Charaktereigenschaften	17,5	30,7
4. Innere Beziehung, Ähnlichkeit und Übereinstimmung	3,4	21,3
5. Äußere Anlässe	12,4	16,4
	100 %	100 %

Wir finden, daß das Kind der Vorpubertät als Gründe der Freundschaft vor allem Eigenschaften der Freundin angibt, die ein friedliches Beisammensein bei größtmöglichstem persönlichem Vorteil sichern. Also äußere Übereinstimmung — wir erinnern uns an die gegenseitige Anpassung im äußeren Zusammenleben, die wir bei den Kindern dieser Stufe beobachten konnten. Daneben sind noch solche allgemein soziale Eigenschaften von Bedeutung, die der Freundin vor der Umwelt Ansehen verleihen. Am Beginn der Pubertät tritt, wie wir sehen, das Interesse für soziale Eigenschaften stark zurück, wohl infolge der wenig sozialen Einstellung dieser Altersstufe, aber auch, weil die äußerlich-egoistischen Interessen des Kindes von anderen abgelöst werden. Viel häufiger als bisher finden wir als Gründe der Freundschaft genannt: 1. Eigenschaften, die das Kind an dem anderen

bewundert, ohne daß es in ihnen einen Vorteil irgendwelcher Art findet, 2. die innere Beziehung der Freundinnen, die als Grund der Freundschaft von den Kindern der Vorpubertät kaum jemals erwähnt werden. Dabei ist bemerkenswert, daß wir in den Aufsätzen der Dreizehnjährigen trotz häufiger Erwähnungen von gegenseitiger Hilfe und Vertraulichkeit die persönliche Bindung als Grund der Freundschaft nur selten genannt finden. Das häufigste Freundschaftsmotiv der Dreizehnjährigen sind Charaktereigenschaften der Freundin. Erst die Vierzehnjährigen scheinen ihre innere Beziehung zu der Freundin entdeckt zu haben und nennen sie als Grund der Freundschaft häufig. Aus dem, was wir über die Pubertätsentwicklung der Mädchen wissen, läßt sich dies vielleicht erklären.

Wir haben schon erwähnt, daß mit der Entdeckung des Ichs am Ausgang der Vorpubertät die neue Fähigkeit entsteht, auch Wesenszüge anderer zu erkennen. Dies zeigt sich uns im plötzlichen Interesse an der Charakteristik der Freundin. Es ist so, wie jemand, der krank wird, plötzlich den Blick bekommt für das Kranke in anderen, das er sonst vielleicht übersehen hätte. Doch scheint das Kind mit seiner neu gewonnenen Introspektive noch wie auf einer Insel. Alle seelischen Kräfte sind nach innen gewandt, damit beschäftigt, dieses Ich zu erfassen. Das Kind kann wohl den andern sehen, ihn aus der Entfernung beobachten, es muß ihn sogar sehen und beobachten, denn nur im Vergleich mit dem fremden Ich kann das eigene erkannt werden, aber noch hat es keine Kräfte frei zu einer Bindung an das Du. Erst nach Ausgang der Krise, wenn das Ich erfaßt, begriffen, zur Gewohnheit geworden ist, werden Kräfte frei, die zum Du hinübergreifen, Beziehungen suchen und finden. Dann erst wird innere Ähnlichkeit und Übereinstimmung als Grund der Freundschaft genannt.

Wir sehen in unserer Tabelle auch, daß „äußere Anlässe" als Ursachen der Freundschaft von den älteren Kindern häufiger genannt werden als von den Kindern der Vorpubertät. Allerdings steht bei den letzteren die Angabe einer äußerlichen Tatsache meist allein und genügt dem Kind als Motivierung seiner Freundschaft, während von den älteren Kindern ein bestimmter äußerer Umstand wie nahe Wohnung oder Bekanntschaft der Eltern neben anderen Motiven genannt wird. Dennoch bleibt das Ansteigen dieser Werte für den ersten Augenblick befremdlich und scheint im „Widerspruch" mit der allgemeinen Tendenz zur Verinnerlichung der Beziehung zu stehen, die wir im Übergang von Vorpubertät zu Pubertät feststellen können. Wir können es jedoch vielleicht damit erklären, daß die älteren Kinder, die sich aktiver gesucht haben als die jüngeren, den äußeren Umständen und Bedingungen ihrer Freundschaft mehr Wichtigkeit beilegen als die jüngeren.

V. Zusammenfassung.

Fassen wir nun die Ergebnisse dieser Arbeit zusammen und versuchen wir sie zu deuten. Unsere Beobachtungen an Freundinnenpaaren, die durch das schriftliche Material reichlich bestätigt wurden, zeigten, daß das Verhalten von Freundinnenpaaren in der Vorpubertät sich in 3 Punkten wesentlich von dem pubertierenden Mädchen unterscheidet:

1. Das Streben nach ständigem körperlichen Zusammensein und nach äußerlicher Manifestation der Freundschaft, sowie die genaue Übereinstimmung in

Lebensgewohnheiten und Interessen, die wir bei den Kindern der Vorpubertät feststellen konnten, verschwinden am Beginn der Pubertät.

2. An Stelle des Strebens nach ständigem körperlichen Beisammensein, das keinen Inhalt hat, sondern Selbstzweck ist, tritt der Wunsch nach zeitweisem Alleinsein als Gelegenheit zu Vertraulichkeit und zu gegenseitigem Sich-mitteilen.

3. Am Beginn der Pubertät tritt eine Differenzierung des Eigentums ein, nach dem im wesentlichen nur mehr Geld und Süßigkeiten, also Dinge ohne persönlichen Wert geteilt werden, während jüngere Kinder alles teilen wollen oder Gütergemeinschaft anstreben.

Dazu ergibt sich aus den schriftlichen Äußerungen der Kinder, daß die Freundinnen der Vorpubertät, die unzertrennlich, bis ins Feinste aufeinander eingespielt, in Gewohnheiten und Interessen aneinander angepaßt erscheinen, ihrem Alter nach die eigene Beziehung durchaus oberflächlich und egoistisch erleben.

Mit der Lockerung der äußeren Verbundenheit am Beginn der Pubertät jedoch finden wir eine wachsende Fähigkeit zum Erfassen der fremden Persönlichkeit, bei ihrer Bewertung verdrängt das Interesse am Charakterologischen die früheren egoistischen Gesichtspunkte. Was die Freundinnen der Pubertät verbindet, ist seelischer Kontakt, und im Bewußtsein der Kinder wird als Grund der Freundschaft wohl vorerst nur das bewundernswerte Wesen der anderen erkannt, es deutet sich jedoch auch schon die nächste Stufe der Entwicklung an, in der gegenseitiges Sichverstehen, innere Ähnlichkeit oder Ergänzung als Grund der Freundschaft bewußt werden.

Das subjektive Erlebnis der Freundschaft führt vom Erkennen äußerer und egoistischer Bindungen über das Interesse an der Persönlichkeit der Freundin zum Bewußtwerden innerer Beziehungen, die das Ich mit dem Du verbinden.

Und nun fragen wir uns zum Schluß: Welches sind nach dem, was wir über die Freundschaft in Vorpubertät und Pubertät erfahren haben, die Grundlagen und Voraussetzungen dieser Beziehungen?

Das Kind der Vorpubertät ist selbstbewußt, noch nicht ichbewußt. Es ist in seiner ganzen Einstellung auf die Außenwelt gerichtet, alles ist Objekt, die Innenwelt verschlossen. Das Mittel zur Erfassung der Umwelt ist der Intellekt und sie ist nur so weit erfaßbar, als der kindliche Intellekt sie zu begreifen vermag. Es fehlt dem Kind der Vorpubertät die Reflexion und somit die Fähigkeit, Seelisches überhaupt zu erfassen, es fehlt ihm jede innere Voraussetzung zur Freundschaft. Nichts ist da, das eine menschliche Beziehung aus dem Bewußtsein ihrer Träger heraus sichern könnte.

Und doch besteht die Freundschaft. — *Aber an Stelle von inneren Voraussetzungen* — Ichbewußtsein und die Fähigkeit, die eigene wie die fremde Persönlichkeit zu erfassen und bewußt zu verbinden — *finden wir in der Freundschaft der Vorpubertät ein instinkthaftes Streben nach äußeren Sicherungen*, ständiges Beisammensein und äußere Manifestation der Freundschaft. Die Ähnlichkeit mit dem volkstümlichen Kinderspiel fällt hier auf, das eine Parallele auf einer anderen Altersstufe darstellt: Auch die Dreijährigen bedürfen in ihren Spielen fester Regeln, äußerer Sicherungen, da ihnen die inneren Voraussetzungen zum freien Spiel, Aufgabebewußtsein und Gedächtnis noch fehlen.[1]

[1] H. Hetzer, Das volkstümliche Kinderspiel, S. 78 ff.

Am Ende der Vorpubertät, zugleich mit dem Abschluß der körperlichen Reifung, vollzieht sich der innere Wandel, der in der Folge der Mädchenfreunschaft ein völlig anderes Gesicht verleiht. Ichbewußtsein und Reflexion sind erwacht — die äußeren Bindungen fallen weg. Es bedarf keiner Sicherungen von außen mehr, keines ständigen Beisammenseins, keiner äußeren Manifestation als Garantie für den Bestand der Freundschaft. Diese wird in steigendem Maße durch das Bewußtsein innerer Zusammengehörigkeit, gegenseitigen Sich-Brauchens gesichert.

Aus dem Stadium der äußeren Bindungen führt die Entwicklung über die Entdeckung des Ichs in der negativen Phase zum Stadium der inneren Bindungen.

* *

Vergleichende Untersuchungen über die Alkoholwirkung bei Schulkindern.

Von Carl Erlacher.

(Fortsetzung.)

14jährige Vp.

Da zeigt an den N.-Tagen im Rechnen 1. H.-V. fünfmal, im 2. H.-V. viermal eine Zunahme der Leistung, an den A.-Tagen das gleiche, jedoch bei geringeren Werten. Die ungünstige Alkoholwirkung beträgt 6,4 bzw. 9,6 %. Im Lesen erhalten wir an den N.-Tagen vier- bzw. fünfmal eine Leistungszunahme, an den A.-Tagen nur drei- bzw. zweimal. Daraus errechnet sich eine durchschnittliche Schädigung von 2,5 % für den 1. bzw. von 7,7 % für den 2. H.-V. Die Geschicklichkeitsarbeit zeigt ein je dreimaliges Steigen im 1. und 2. H.-V. an den N.-Tagen, unter Alkoholwirkung ein gleiches Verhalten. Eine Schädigung finden wir hier nur im 1. H.-V. (2,3 %), im 2. H.-V. dagegen eine Förderung von 2,5 %.

Da

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	134,7	153,0	107,7	117,2	126,8	122,0
3	100	102,0	107,7	98,5	102,3	89,0	102,8
5	100	109,2	101,8	111,6	106,3	93,8	94,7
7	100	105,3	95,0	106,0	104,4	116,4	107,0
9	100	109,8	109,0	102,1	104,1	102,5	92,5
D	100	112,2	113,3	105,2	106,9	105,7	103,8
2	100	106,5	105,9	107,7	102,8	98,8	105,5
4	100	105,3	112,8	96,2	94,8	99,3	116,7
6	100	103,6	102,1	93,7	93,2	107,3	127,3
8	100	107,5	100,1	101,4	98,6	106,4	90,7
10	100	106,3	97,5	114,3	106,5	105,0	91,3
D	100	105,8	103,7	102,7	99,2	103,4	106,3

Di

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	138,7	160,5	133,4	121,3	122,4	120,9
3	100	95,6	99,0	112,7	105,7	99,9	103,8
5	100	104,0	106,3	98,5	99,6	97,6	100,5
7	100	105,7	100,3	105,8	103,4	97,7	96,9
9	100	102,4	96,1	100,8	101,0	105,4	94,0
D	100	109,3	112,4	110,2	106,2	104,6	103,2
2	100	115,4	117,8	102,2	108,6	84,2	96,0
4	100	97,9	103,5	97,0	101,8	101,4	99,0
6	100	100,8	107,8	89,0	88,8	116,4	118,2
8	100	100,3	103,7	105,8	98,7	101,5	96,5
10	100	97,8	98,6	104,8	105,0	91,9	92,1
D	100	102,4	106,3	99,8	100,6	99,1	100,3

Di weist im Rechnen an den N.-Tagen im 1. H.-V. vier-, im 2. H.-V. dreimal eine Zunahme der Leistung auf, an den A.-Tagen drei- bzw. viermal. Trotzdem erhalten wir eine Schädigung der Leistung von 6,9 % bzw. 6,1 % unter Alkoholeinfluß. Für das Leben ergibt sich ein je viermaliges Ansteigen der Leistung für beide H.-V. in den N.-Tagen, an den A.-Tagen dagegen nur ein je dreimaliges. Die unter Alkoholeinfluß schlechtere Leistung drückt sich in den Schädigungswerten 10,4 bzw. 5,6 % aus. Die Geschicklichkeitsarbeit nimmt an den N.-Tagen zwei- bzw. dreimal zu, an den A.-Tagen drei- bzw. einmal, dem entspricht eine nur geringe Schädigung in beiden H.-V. (5,5 % bzw. 2,9 %).

Dü

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	133,4	135,6	117,4	124,9	135,9	146,8
3	100	101,8	108,9	102,1	99,5	94,1	101,8
5	100	99,4	94,3	102,8	91,6	108,4	101,4
7	100	110,2	107,7	107,8	99,0	114,2	118,6
9	100	104,0	100,1	105,8	100,0	98,3	101,6
D	100	109,8	109,3	107,2	103,0	110,2	114,0
2	100	106,8	103,0	122,4	119,2	95,4	104,9
4	100	113,7	106,8	105,3	102,9	103,7	90,8
6	100	108,4	103,3	97,8	122,0	103,1	112,4
8	100	103,8	103,4	105,3	107,5	109,8	109,6
10	100	95,9	91,7	96,7	89,3	101,4	91,9
D	100	105,7	101,6	105,5	108,2	102,7	101,9

Bei Dü läßt sich eine stärkere Zunahme an den N.- und eine geringere an den A.-Tagen je viermal erkennen. Daraus ergibt sich eine Schädigung unter Alkoholeinfluß von 4,1 % bzw. 7,7 %. Die Lesearbeit erscheint fünf- bzw. zweimal an den N.-Tagen und drei- bzw. viermal an den A.-Tagen gefördert.

Eine Schädigung können wir hier bloß im 1. H.-V. feststellen (1,7 %), während sich für den 2. H.-V. eine Leistungszunahme von 5,2 % ergibt. Die Geschicklichkeitsprüfung bringt drei- bzw. fünfmal ein Ansteigen an den N.-Tagen, aber ein vier- bzw. dreimaliges geringeres an den A.-Tagen. Die Abnahme der Leistung unter Alkoholeinfluß läßt sich auf 7,5 % und 12,1 % berechnen.

Fle

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	137,1	151,7	118,8	121,8	114,8	109,6
3	100	111,7	104,5	106,6	114,5	110,3	112,4
5	100	98,5	99,9	94,5	101,6	97,6	92,4
7	100	121,1	120,2	106,7	104,5	114,5	111,5
9	100	115,4	108,7	99,6	102,9	107,3	124,5
D	100	116,8	117,0	105,2	109,0	108,9	110,1
2	100	110,8	121,8	121,2	128,0	99,1	105,7
4	100	111,7	102,8	92,7	94,1	100,9	108,4
6	100	106,8	113,7	104,6	102,9	109,8	109,5
8	100	124,3	130,0	102,1	108,3	113,9	115,8
10	100	108,8	107,3	107,7	98,7	106,7	78,3
D	100	112,5	115,1	105,2	106,4	106,1	103,5

Bei Fle zeigen die Rechenleistungen eine je viermalige Zunahme an den N.-Tagen, aber eine je fünfmalige an den A.-Tagen. Trotzdem finden wir eine kleine Leistungsabnahme (4,3 bzw. 1,9 %). Im Lesen zeigen die Leistungen drei- bzw. fünfmal eine Zunahme an den N.-Tagen, eine nur vier- bzw. dreimalige an den A.-Tagen. Daraus errechnen wir nur für den 2. H.-V. eine Schädigung (2,6 %). Die Geschicklichkeitsarbeit wird je viermal an den N.- und A.-Tagen gefördert, an letzteren geringer, weshalb sich auch eine schädliche Alkoholwirkung von 2,8 und 6,6 % ergibt.

Fö

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	150,7	200,6	104,3	129,8	132,3	139,6
3	100	104,8	102,1	106,6	100,6	101,8	94,3
5	100	108,4	90,9	102,4	92,1	102,1	107,6
7	100	98,4	111,3	96,3	100,1	101,3	103,6
9	100	105,7	84,8	104,5	89,8	102,4	99,9
D	100	113,6	117,9	102,8	102,5	107,9	109,0
2	100	121,7	130,9	118,2	111,6	101,3	101,7
4	100	111,4	104,7	125,5	119,8	112,0	127,7
6	100	122,3	123,0	107,8	118,7	108,3	129,0
8	100	101,7	101,5	95,6	92,1	109,1	105,4
10	100	110,7	103,4	100,1	105,4	106,4	95,7
D	100	113,6	112,7	109,4	109,5	107,4	111,9

Fö's Rechenarbeit erscheint an den N.-Tagen vier- bzw. dreimal, an den A.-Tagen je fünfmal gesteigert. Trotzdem errechnet sich für den 2. H.-V. eine Schädigung (5,2 %). Im Lesen zeigt sich ein vier- bzw. dreimaliges Ansteigen der Leistungen an den N.-Tagen, an den A.-Tagen ein je viermaliges. Hier finden wir zweimal eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß (6,6 % bzw. 7,0). Die Geschicklichkeitsarbeit erscheint fünf- bzw. dreimal erhöht an den N.-Tagen, während sie sich an den A.-Tagen fünf- bzw. viermal besser als im Vorversuch erweist. Die Zunahme unter Alkoholeinfluß beträgt für den 2. H.-V. (2,9 %), im 1. H.-V. ergibt sich ein unbedeutender negativer Wert (—0,5 %).

Ge

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	113,2	132,0	104,7	134,5	117,6	121,3
3	100	107,8	112,5	89,7	93,8	100,0	105,5
5	100	100,0	96,0	98,4	106,1	92,2	90,8
7	100	100,8	89,1	98,4	104,2	103,5	108,0
9	100	98,9	85,7	107,7	99,0	107,8	101.8
D	100	104,1	103,2	99,8	107,5	104,2	105,5
2	100	140,7	126,9	104,8	106,4	90,6	106,5
4	100	111,8	96,8	104,3	97,8	103,2	98,3
6	100	98,4	90,0	105,8	98,7	85,9	88,8
8	100	117,9	97,2	105,1	103,8	110,8	103,8
10	100	88,8	77,7	91,2	93,4	109,0	107,1
D	100	111,5	97,7	102,2	100,0	99,9	100,9

Ge zeigt in der Rechenarbeit nur ein vier- bzw. zweimaliges Verbessern an den N.-Tagen, während an den A.-Tagen nur drei- bzw. einmal sich ein derartiges Verhalten kundgibt. Trotzdem finden wir nur im 2. H.-V. eine Einbuße von 5,5 %, im 1. H.-V. dagegen 7,4 % Zunahme. Das Lesen liefert an den N.-Tagen zwei- bzw. dreimal eine Zunahme der Werte, an den A.-Tagen vier bzw.- zweimal. Dementsprechend erhalten wir für den 1. H.-V. eine Leistungsverbesserung von 2,4 % für den 2. H.-V. eine Einbuße (7,5 %). Die Geschicklichkeitsleistung steigert sich an den N.-Tagen drei- bzw. viermal, an den A.-Tagen je dreimal. Die ungünstige Alkoholwirkung beträgt 4,3 % bzw. 4,6 %.

Bei Gu steigen die Rechenleistungen an den N.-Tagen je fünfmal, an den A.-Tagen vier- bzw. zweimal. Die Alkoholschädigung berechnet sich auf 11,9 bzw. 20,0 %. Die Leseleistungen zeigen sich je viermal an den N.-Tagen und vier- bzw. dreimal an den A.-Tagen gesteigert. Wir erhalten hier ein Sinken der Leistung nach Alkoholgenuß um 4,9 bzw. 8,2 %. Die Geschicklichkeitsarbeit läßt zwei- bzw. dreimal einen Übungsfortschritt an den N.-Tagen erkennen, an den A.-Tagen nur viermal im 1. H.-V. Als Alko-

Gu

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	133,5	150,6	114,3	117,7	131,8	119,2
3	100	104,7	101,3	112,1	105,0	93,0	85,6
5	100	105,5	100,6	96,3	96,7	95,3	93,5
7	100	120,4	123,7	112,8	119,5	98,1	114,3
9	100	114,3	115,0	108,7	102,2	113,6	108,8
D	100	115,7	116,2	108,8	108,2	106,3	104,3
2	100	108,5	110,3	110,3	104,3	102,8	90,6
4	100	109,3	87,7	106,4	97,6	103,6	99,4
6	100	100,2	90,8	102,5	101,3	91,0	97,9
8	100	94,2	83,5	107,2	112,7	105,6	95,6
10	100	107,0	108,6	93,4	84,4	117,8	78,2
D	100	103,8	96,2	103,9	100,0	104,2	92,3

holwirkung haben wir eine Abnahme der Leistung von 2,1 bzw. 12,0 % zu verzeichnen.

He

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	141,1	140,4	109,7	89,2	163,7	169,6
3	100	93,3	86,6	99,1	90,2	121,7	134,8
5	100	99,9	99,2	99,9	90,4	102,3	106,4
7	100	116,3	102,8	96,7	107,6	131,5	128,5
9	100	94,3	88,7	98,4	102,8	95,3	92,0
D	100	108,9	103,5	100,8	96,0	122,9	126,2
2	100	114,0	121,7	109,3	94,9	113,6	118,4
4	100	87,8	83,7	98,3	93,6	113,3	100,1
6	100	112,6	120,7	97,4	105,1	99,9	97,5
8	100	115,0	120,2	107,5	99,9	117,5	110,4
10	100	98,8	88,3	98,8	99,9	95,7	91,5
D	100	105,6	106,9	102,2	98,7	108,0	103,6

He zeigt je zweimal in den H.-V. der N.-Tage eine Verbesserung und je dreimal an den A.-Tagen. Eine Schädigung errechnet sich nur mehr für den 1. H.-V. (3,3 %). Im 2. H.-V. finden wir eine Leistungszunahme (3,4 %). Die Lesearbeit erscheint ein- bzw. zweimal an den N.-Tagen verbessert, an den A.-Tagen umgekehrt zwei- bzw. einmal. Für beide H.-V. errechnet sich unter Alkoholeinfluß eine Leistungszunahme (1,4 % bzw. 2,7 %). Das Auffädeln vollzieht sich in den H.-V. der N.-Tage mit je einer Ausnahme schneller, an den A.-Tagen aber mit je 2 Ausnahmen. Im Durchschnitt erhalten wir an den A.-Tagen eine Abnahme von 14,9 bzw. 22,6 %.

Die Rechenleistungen von Hu liefern in den H.-V. der N.-Tage drei- bzw.

Hu

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	137,3	163,3	98,2	103,6	109,0	107,2
3	100	109,1	144,4	105,3	130,5	97,9	117,7
5	100	95,4	101,5	112,1	114,8	112,7	118,3
7	100	95,4	87,0	112,6	98,5	109,7	104,2
9	100	100,4	110,9	107,8	116,4	109,2	101,4
D	100	107,5	121,4	107,2	112,3	107,7	109,8
2	100	95,0	85,7	93,8	94,3	95,0	122,4
4	100	106,8	95,0	117,3	110,6	99,1	82,9
6	100	106,3	101,0	108,0	94,6	101,8	99,9
8	100	102,7	101,7	111,8	98,3	107,6	100,6
10	100	81,8	83,5	106,8	99,9	108,8	115,8
D	100	98,5	93,4	107,5	99,5	102,4	104,3

viermaliges Ansteigen, an den A.-Tagen nur drei- bzw. zweimaliges. Daraus ergibt sich an letzteren eine durchschnittliche Leistungsverschlechterung von 9,0 % und 28,0 %. Beim Lesen überwiegt die Übungswirkung mit je 1 Ausnahme bei den N.-Tagen. An den A.-Tagen stoßen wir auf gleiches Verhalten vier- bzw. einmal. Die Größe der Schädigung beläuft sich auf 12,8 % für den 2. H.-V. Im 1. H.-V. ist eine geringfügige Zunahme zu verzeichnen (0,3 %). Das Perlenaufziehen geht an den N.-Tagen vier- bzw. fünfmal rascher, an den A.-Tagen nur je dreimal. Daraus ergibt sich eine Schädigung von 5,3 % bzw. 5,5 %.

Lo

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	128,7	128,3	102,7	116,3	125,3	121,4
3	100	93,9	90,3	108,3	104,7	101,0	114,7
5	100	87,4	77,5	109,8	108,9	104,5	99,2
7	100	98,7	100,7	112,4	105,3	95,1	96,4
9	100	105,5	82,2	113,0	137,8	113,0	124,5
D	100	102,8	95,8	109,2	114,6	107,8	111,2
2	100	99,9	91,1	102,8	107,5	107,9	104,5
4	100	100,1	94,6	103,4	99,1	80,1	102,1
6	100	116,8	109,0	108,5	119,6	104,4	112,3
8	100	95,1	78,9	98,2	100,5	113,9	110,7
10	100	88,0	76,5	119,3	93,7	100,5	94,3
D	100	99,9	90,0	106,4	104,1	101,3	104,8

Lo's Rechenarbeit steigt an den N.-Tagen je zweimal, an den A.-Tagen zwei- bzw. einmal. Daraus ergibt sich eine durchschnittliche Einbuße von 2,9 bzw. 5,8 %. Die Lesearbeit erweist sich als erhöht an den N.-Tagen je fünfmal, an den A.-Tagen vier- bzw. dreimal. Wir errechnen hier eine ungünstige Alkoholwirkung von 5,8 bzw. 2,8 %. Das Auffädeln nahm vier-

bzw. dreimal an den N.-Tagen zu, an den A.-Tagen je viermal. Trotzdem errechnet sich eine Schädigung von 6,5 bzw. 6,4 %.

Öt

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	121,6	153,9	115,7	116,7	125,9	136,3
3	100	102,4	86,4	119,1	102,8	100,1	97,0
5	100	100,4	85,4	96,2	91,9	89,9	101,5
7	100	99,0	96,7	92,6	100,0	97,2	102,0
9	100	96,7	93,2	110,7	97,2	105,2	95,6
D	100	104,0	103,1	106,9	101,7	103,7	106,5
2	100	105,5	103,4	106,3	98,3	117,5	96,2
4	100	114,9	114,7	116,2	102,1	111,5	117,8
6	100	100,1	87,3	106,0	133,8	102,6	106,0
8	100	99,1	91,4	103,3	86,2	102,9	103,3
10	100	99,3	96,4	100,0	92,4	86,2	97,3
D	100	103,8	98,6	105,3	102,6	104,1	104,1

Die Rechenarbeit Öt's ergibt drei- bzw. einmal an den N.-Tagen eine Steigerung, an den A.-Tagen drei bzw. zweimal. Daraus errechnet sich eine geringfügige Schädigung der Leistung nach Alkoholgenuß (0,2 bzw. 4,5 %). Das Leseen zeigt ein Anwachsen der Werte an den N.-Tagen drei- bzw. zweimal, an den A.-Tagen vier- bzw. zweimal. Es ergibt sich dabei eine durchschnittliche Schädigung der Arbeit um 1,6 % für den 1. H.-V. Im 2. H.-V. können wir sogar eine kleine Leistungsförderung feststellen (0,9 %). Das Auffädeln nahm je dreimal an den N.-Tagen zu, vier- bzw. dreimal an den A.-Tagen. Für den 1. H.-V. läßt sich eine Förderung von 0,4 %, für den 2. H.-V. eine Schädigung von 2,4 % berechnen.

Sö

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	136,0	149,0	126,8	123,6	115,5	114,7
3	100	110,2	101,8	113,0	108,0	109,5	105,5
5	100	105,0	113,3	106,6	98,8	92,1	89,4
7	100	106,3	107,3	100,8	100,2	90,8	96,3
9	100	100,4	95,4	104,2	97,9	104,2	103,4
D	100	111,6	113,4	110,3	105,7	102,4	101,9
2	100	105,8	111,1	121,3	110,5	101,8	90,2
4	100	110,5	107,8	99,6	95,9	103,1	100,0
6	100	105,1	103,6	103,3	101,7	101,1	107,4
8	100	105,5	104,7	100,2	100,8	90,6	104,6
10	100	112,8	106,7	105,3	98,6	94,8	92,9
D	100	107,9	106,8	105,9	101,5	98,3	99,0

Das Rechnen von Sö bringt an den N.-Tagen nur einmal (im 2. H.-V.)

ein Sinken der Werte, an den A.-Tagen gar nicht. Die höheren Übungswirkungen an den N.-Tagen lassen jedoch eine Alkoholschädigung von von 3,7 % bzw. 6,6 % erkennen. Das nur zweimalige Sinken der Leistung beim Lesen an den N.-Tagen (2. H.-V.), dem ein ein- bzw. zweimaliges an den A.-Tagen gegenübersteht, bewirkt eine Leistungsverschlechterung unter Alkoholeinfluß von 4,4 % bzw. 4,2 %. Bei der Geschicklichkeitsprüfung finden wir in den H.-V. der N.-Tage je dreimal eine Zunahme der Leistung, an den A.-Tagen drei- bzw. zweimal. Die Durchschnittsleistung bleibt hier gegenüber den N.-Tagen um 4,1 % bzw. 2,9 % zurück.

Swa

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	110,5	111,0	98,7	107,8	139,8	143,3
3	100	97,3	100,3	97,6	94,1	103,4	98,9
5	100	90,9	92,5	103,6	104,5	103,2	93,7
7	100	114,4	103,3	105,4	104,4	108,6	194,5
9	100	117,9	94,2	98,8	98,0	109,3	104,6
D	100	106,2	100,2	100,8	101,7	112,8	109,0
2	100	126,9	127,4	106,4	101,8	101,6	99,2
4	100	110,7	97,9	99,4	96,5	103,5	91,1
6	100	109,5	100,8	90,5	90,1	107,0	111,8
8	100	105,3	102,6	96,8	97,3	104,3	106,2
10	100	116,7	107,5	95,2	100,9	112,8	104,8
D	100	113,8	107,2	97,6	97,3	105,8	102,6

Bei Swa bieten die Rechenleistungen in den H.-V. der N.-Tage je dreimal ein Steigen dar, an den A.-Tagen fünf- bzw. viermal. Dementsprechend erhalten wir hier eine Leistungszunahme nach Alkoholgenuß (7,6 % bzw. 7,0 %). Beim Lesen finden wir zwei- bzw. dreimal in den H.-V. der N.-Tage eine Verbesserung der Leistung, an den A.-Tagen nur ein- bzw. zweimal. Deren Durchschnittsleistung bleibt daher um 3,2 % bzw. 4,4 % hinter derjenigen der N.-Tage zurück. Das Auffädeln weist in den H.-V. der N.- und A.-Tage fünf- bzw. dreimal steigende Werte auf. Trotzdem erhalten wir eine durchschnittliche Schädigung nach Alkoholgenuß von 7,0 % bzw. 6,4 %.

Vier- bzw. dreimal steigt die Rechenleistung Ze's in den H.-V. der N.-Tage, fünf- bzw. viermal an den A.-Tagen. Trotzdem errechnet sich eine Schädigung von 7,6 % bzw. 3,8 %. Beim Lesen treffen wir auf 5 bzw. 4 höhere Werte an den N.-Tagen, nur auf 4 bzw. 3 jedoch an den A.-Tagen. Die ungünstige Alkoholwirkung beläuft sich auf —8,8 bzw. —6,7 %. Die Geschicklichkeitsleistung erweist sich vier- bzw. dreimal verbessert in den H.-V. der N.-Tage und je viermal an den A.-Tagen. Demzufolge können wir fast nicht mehr von einer Schädigung sprechen (1. H.-V.

Ze

Tage	V	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	100	139,7	146,7	114,7	138,8	112,7	109,4
3	100	109,7	104,3	118,2	112,4	106,9	114,7
5	100	97,5	83,1	104,4	96,7	85,6	87,6
7	100	101,3	106,3	111,3	102,0	107,5	109,3
9	100	107,8	97,6	113,2	111,1	103,8	94,6
D	100	111,2	107,6	112,3	112,2	103,3	103,1
2	100	102,5	100,0	112,9	110,0	105,5	105,5
4	100	106,9	102,3	107,0	97,8	86,4	93,2
6	100	101,3	105,8	104,2	111,8	101,8	107,0
8	100	103,8	106,1	101,6	110,3	117,0	117,7
10	100	103,4	104,7	91,6	97,5	104,1	104,3
D	100	103,6	103,8	103,5	105,5	102,9	105,5

— 0,4 %), sondern erhalten für den 2. H.-V. eine Leistungsverbesserung von 2,4 % nach Alkoholgenuß.

Eine übersichtliche Darstellung der Alkoholwirkung auf die 14jährigen Mädchen bietet Tafel II.

Tafel II. Prozentuale Leistungsunterschiede zwischen N. (+) und A. Tagen (—) in %.

No	Name	R		L		G	
		1. H.	2. H.	1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
1	Da	— 6,4	— 9,6	— 2,5	— 7,7	— 2,3	+ 2,5
2	Di	— 6,9	— 6,1	—10,4	— 5,6	— 5,5	— 2,9
3	Dü	— 4,1	— 7,7	— 1,7	+ 5,2	— 7,5	—12,1
4	Fle	— 4,3	— 1,9	+ 0,0	— 2,6	— 2,8	— 6,6
5	Fö	+ 0,0	— 5,2	+ 6,6	+ 7,0	— 0,5	+ 2,9
6	Ge	+ 7,4	— 5,5	+ 2,4	— 7,5	— 4,3	— 4,6
7	Gu	—11,9	—20,0	— 4,9	— 8,2	— 2,1	—12,0
8	He	— 3,3	+ 3,4	+ 1,4	+ 2,7	—14,9	—22,6
9	Hu	— 9,0	—28,0	+ 0,3	—12,8	— 5,3	— 5,5
10	Lo	— 2,9	— 5,8	— 5,8	— 2,8	— 6,5	— 6,4
11	Öt	— 0,2	— 4,5	— 1,6	+ 0,9	+ 0,4	— 2,4
12	Sö	— 3,7	— 6,6	— 4,4	— 4,2	— 4,1	— 2,9
13	Swa	+ 7,6	+ 7,0	— 3,2	— 4,4	— 7,0	— 6,4
14	Ze	— 7,6	— 3,8	— 8,8	— 6,7	— 0,4	+ 2,4
mittl. Schädigung		3,2	6,7	2,3	3,3	4,5	5,5
(a. M.)		3,4	7,2	2,5	3,5	4,8	5,9

Die Rechenleistung wird in 28 Versuchsgruppen nur viermal günstig, sonst stets ungünstig durch Alkohol beeinflußt. Die Werte bewegen sich zwischen + 7,6 % und — 11,9 % im 1., und zwischen + 7,0 % und — 28 % im 2. H.-V. Nach dem Stellungsmittel bekämen wir eine mittlere Schädigung von 4,1 % (a. M. 3,2 %) für den 1. H.-V. und von 5,8 % (a. M. 6,7 %) im 2. H.-V. Demnach scheint die Wirkung im 2. H.-V. stärker gewesen zu sein.

Das Lesen weist 8 Erhöhungen der Leistung nach Alkoholgenuß auf.

Die Extremwerte wären + 6,6 % und — 10,4 % im 1., bezw. + 7,0 % und — 12,8 % im 2. H.-V. Die mittlere Schädigung nach dem Stellungsmittel beträgt 2,5 % im 1. H.-V. (a. M. — 2,3 %) und 4,4 % im 2. H.-V. (a. M. — 3,3 %). Auch hier war wie beim Rechnen im 2. H.-V. die Alkoholwirkung stärker.

Die Geschicklichkeitsarbeit wird nur ein- bezw. dreimal günstig beeinflußt. Die Werte schwanken hier zwischen + 0,4 % und — 14,9 % (im 1. H.-V.) bzw. zwischen + 2,9 % und — 22,6 % (2. H.-V.). Die Durchschnittsschädigung beträgt nach dem Stellungsmittel 4,5 % (a. M. — 4,5 %) im 1. und 5,5 % (a. M. — 5,5 %) im 2. H.-V. Wie im Rechnen und Lesen waren auch in dieser Arbeit durch Alkohol die Leistungen des 2. H.-V. mehr beeinträchtigt.

Eine zusammenfassende Übersicht über die prozentualen Leistungsunterschiede zwischen N.- und A.-Tagen gewährt

Tafel III. Zusammenstellung der prozentualen Leistungsunterschiede zwischen N.- und A.-Tagen aus allen Versuchsgruppen (in %).

Geschlecht	Alter	Rechnen							
		1. H.				2. H.			
		H	T	a	St	H	T	a	St
Knaben	10	+ 8,8	— 14,7	— 5,1	— 4,7	+ 8,7	— 23,0	— 7,3	— 6,7
	14	+ 10,6	— 13,7	— 6,5	— 8,6	+ 1,1	— 21,3	— 8,1	— 6,8
Mädchen	10	+ 0,4	— 15,8	— 8,0	— 10,9	+ 1,9	— 20,5	— 7,6	— 10,3
	14	+ 7,6	— 11,9	— 3,2	— 4,1	+ 7,0	— 28,0	— 6,7	— 5,8

Geschlecht	Alter	Lesen							
		1. H.				2. H.			
		H	T	a	St	H	T	a	St
Knaben	10	+ 1,2	— 18,4	— 10,1	— 11,6	+ 7,1	— 30,3	— 12,9	— 12,4
	14	+ 2,2	— 14,9	— 5,8	— 5,6	— 2,7	— 13,1	— 6,9	— 6,0
Mädchen	10	+ 4,5	— 14,0	— 4,0	— 5,0	+ 8,4	— 13,4	— 1,6	— 3,4
	14	+ 6,6	— 10,4	— 2,3	— 2,5	+ 7,0	— 12,8	— 3,3	— 4,4

Geschlecht	Alter	Geschicklichkeit							
		1. H.				2. H.			
		H	T	a	St	H	T	a	St
Knaben	10	+ 16,7	— 24,5	— 8,7	— 10,9	+ 0,0	— 34,8	— 14,6	— 13,7
	14	+ 8,1	— 17,3	— 5,0	— 5,7	+ 13,6	— 18,5	— 0,6	— 3,7
Mädchen	10	+ 6,9	— 15,0	— 3,0	— 4,1	+ 12,0	— 20,3	— 5,0	— 7,4
	14	+ 0,4	— 14,9	— 4,5	— 4,5	+ 2,9	— 22,6	— 5,5	— 5,5

H = Höchstwerte, T = Tiefstwerte, a = arithmetisches Mittel, St = Stellungsmittel.

Wichtig ist hier für uns die Feststellung, daß für alle Übungsarten die arithmetischen Mittel und die Stellungsmittel meist nur geringfügig von einander abweichen, wir also in der Lage sind, in Zukunft bloß von den Stellungsmitteln zu sprechen, da eigentlich bloß sie bei unserer kleinen Vp.-

anzahl auf Genauigkeit Anspruch erheben können. In der Mehrzahl der Fälle scheint die Alkoholschädigung im 2. H.-V. größer gewesen zu sein. Wir schließen daraus, daß der Alkohol, wenn er in unseren Körper gelangt ist, erst nach einer bestimmten Zeit seine verderbliche Wirkung voll entfalten kann. Beim Rechnen werden besonders stark die zehnjährigen Mädchen in Mitleidenschaft gezogen, beim Lesen und in der Geschicklichkeit die zehnjährigen Knaben, also die Gruppen, welche dem Alter nach die körperlich Schwächeren darstellen und in den benannten Übungsarten die größten Fortschritte zeigten. Die älteren Mädchen erweisen sich

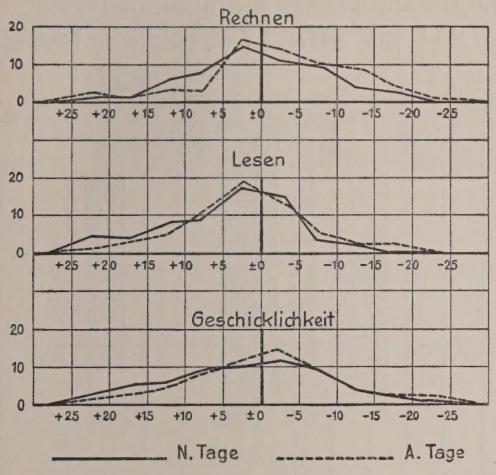


Abb. 1.

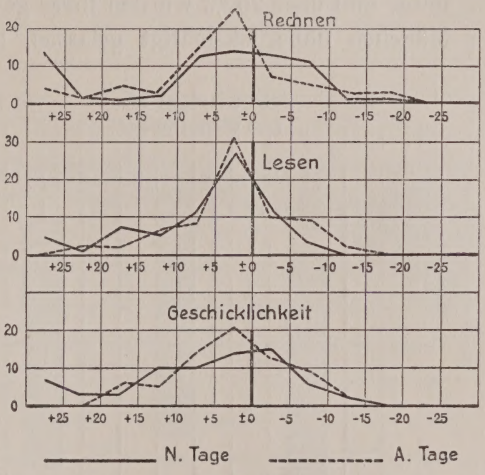


Abb. 2.

den älteren Knaben gegenüber in Bezug auf Alkoholwirkung als widerstandsfähiger. Bei ihnen ist die Schädigung zumeist geringer.

Rückblick und Übersicht über die H.-V., namentlich die Unterschiede in den Leistungen an N.- und A.-Tagen, verschafft Abb. 1 für die jüngeren

Tafel IV. Häufigkeitsverteilung der prozentualen Leistungen an N.- und A.-Tagen (Mittelwerte aus 1. und 2. H. V.)

	Rechnen				Lesen				Geschicklichkeit			
	N	10 j.	A	N	14 j.	A	N	10 j.	A	N	14 j.	A	N	10 j.	A	N	14 j.	A
über 25	6	—		13	4		2	2		4	—		5	3		7	—	
+ 25	1	2		2	1		4	1		1	2		3	2		3	—	
+ 20	1	1		1	5		4	3		7	2		5	3		3	6	
+ 15	6	3		2	3		8	5		5	6		6	5		10	5	
+ 10	8	3		12	14		9	11		11	8		9	8		10	14	
+ 5	15	16		14	25		17	19		27	31		10	12		14	21	
100																		
— 5	11	14		13	7		15	14		12	10		11	14		15	13	
— 10	10	10		11	5		3	6		3	9		9	9		6	9	
— 15	4	9		1	3		2	2		—	2		4	4		2	2	
— 20	3	4		1	3		0	2		—	—		2	2		—	—	
— 25	—	1		—	—		1	—		—	—		1	2		—	—	
unter 25	—	2		—	—		—	—		—	—		—	1		—	—	

und Abb. 2 für die älteren Mädchen. Die Werte zur Aufstellung der Kurven entnehmen wir der Tafel IV. Hier wurden alle Leistungswerte von 101—105, 106—110 % usw., von 99—95, 94—90 usw. zusammengefaßt, getrennt nach N.- und A.-Tagen. Die Zahlen geben dann an, wie oft im Mittel (aus 1. und 2. H.-V.) Leistungen vorhanden waren mit 105 %, 110 %, 95 %, 90 % usw. Die Leistungen von genau 100 % wurden je zur Hälfte der Gruppe 101—105 % und 99—95 % zugeteilt.

Wir sehen daraus: Die Werte drängen sich zusammen um die Förderung bzw. Schädigung von 5—10 %. Leistungsförderungen bzw. -abnahmen unter und über 25 % wurden ihrer geringen Zahl wegen bei den zehnjährigen Mädchen unberücksichtigt gelassen. Sie sind aus Tafel IV ersichtlich. Die

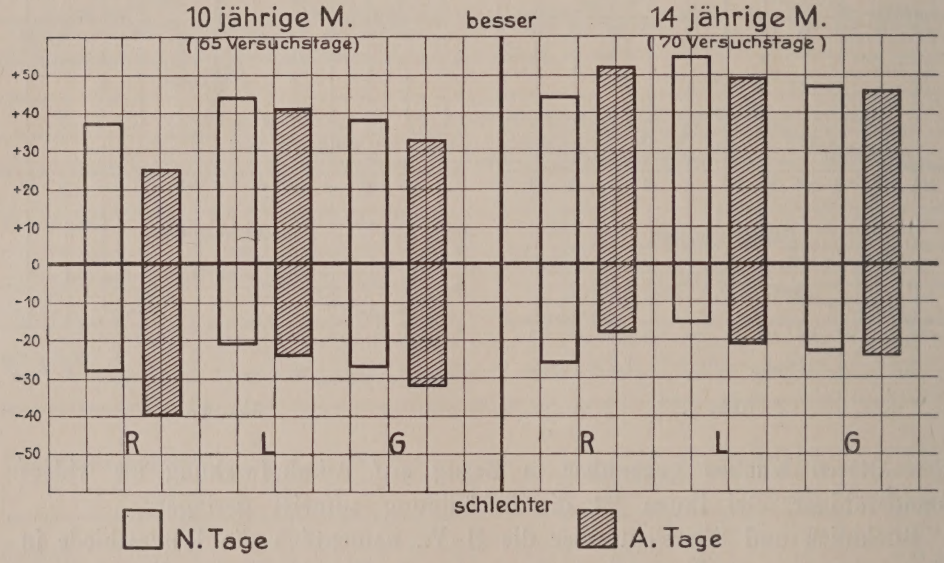


Abb. 3.

Lage der Rechenkurve der A.-Tage (zehnjährige Mädchen) bestätigt wiederum die stärkere Schädigung des Rechnens gegenüber dem Lesen und der Geschicklichkeit. Für alle drei Alkoholkurven ist charateristisch die langsame Zunahme im positiven Feld, also die weniger häufig vorkommenden Förderungswerte, während die Kurven im negativen Feld dichter erscheinende Schädigungen aufweisen und deshalb auch hier langsamer abfallen als die N.-Tageskurven. Im Vergleich zu den entsprechenden Kurven der gleichaltrigen Knaben, scheinen uns diese, wenigstens für Rechnen und Geschicklichkeit, unregelmäßiger zu sein, dabei jedoch die Schädigung deutlicher ausgeprägt. Die Kurven der vierzehnjährigen Mädchen zeigen nur für die Lesearbeit an den A.-Tagen eine deutliche Leistungsverminderung.

Abb. 3 bietet insofern eine Zusammenfassung der Abb. 1 und 2, als sie ohne Rücksicht auf die Höhe des einzelnen Wertes die Tagesleistungen

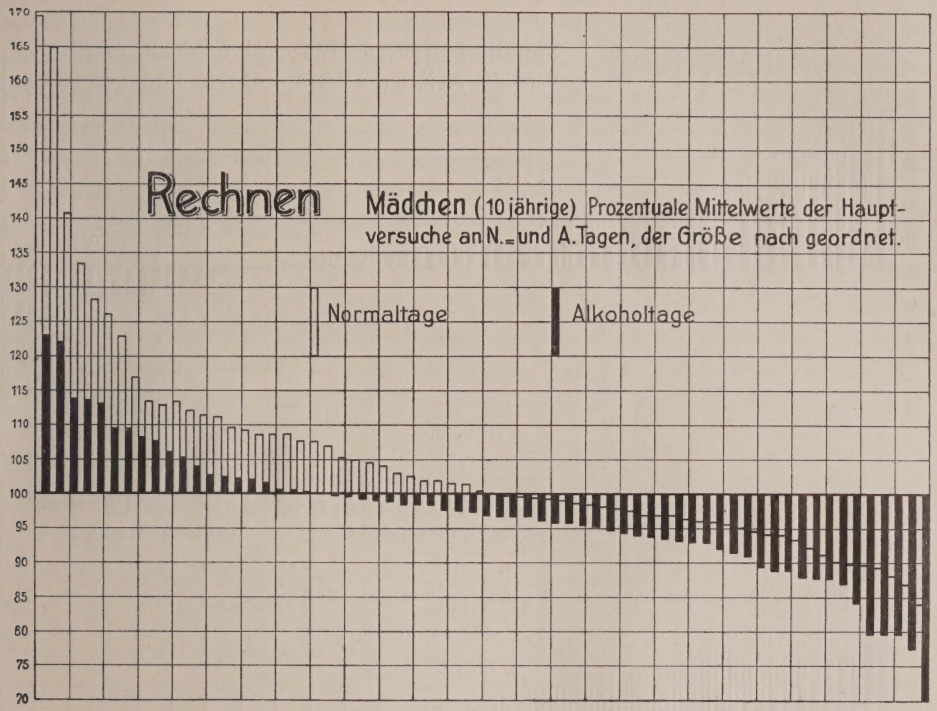


Abb. 4.

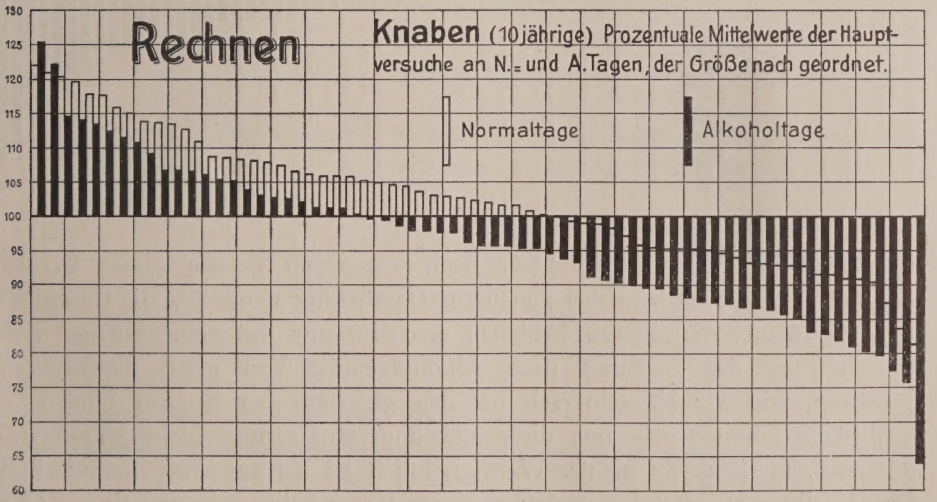


Abb. 5.

lediglich nach dem Gesichtspunkte der Besser- und Schlechterleistung vereinigt. Eine deutliche Herabsetzung der Leistungsfähigkeit nach Alkoholgenuß zeigen die jüngeren Mädchen in allen drei, die älteren Mädchen in einer (Lesen) Übungsart. Im Rechnen verbessern letztere sogar ihre Addi-

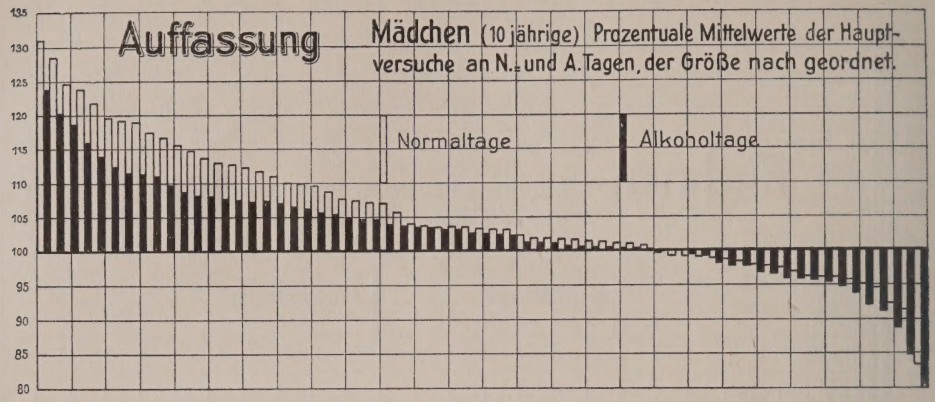


Abb. 6.

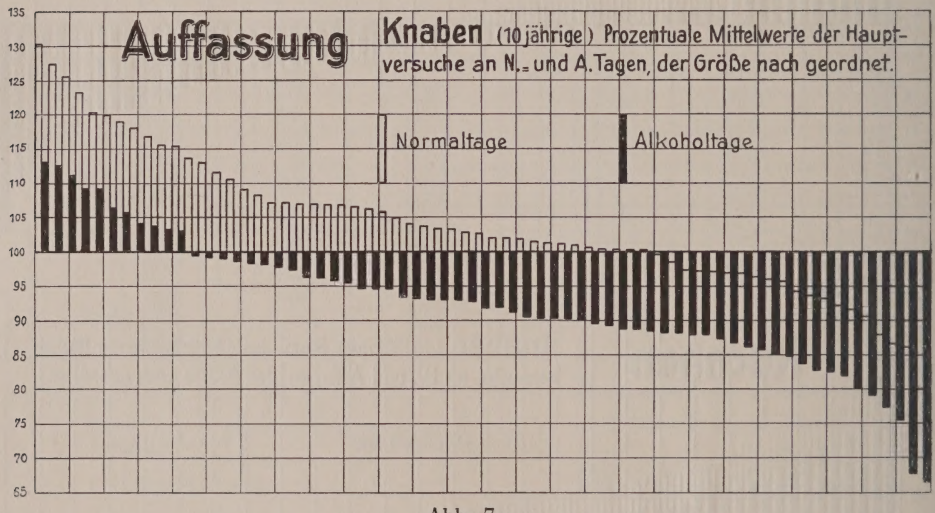


Abb. 7.

tionsfähigkeit. Wir werden später noch sehen, ob gerade dieses Ergebnis, und auch die übrigen, bei genauerer Darstellung standhält. Die Geschicklichkeitsprüfung der älteren Mädchen erscheint nur mit einer kleinen Verschlechterung der Leistung nach Alkoholgenuß. Von einer motorischen Erregung, wie wir sie seinerzeit bei den gleichaltrigen Knaben fanden — wenigstens konnten wir uns diese Leistungsverbesserung nicht anders erklären —, merken wir nichts. Wahrscheinlich ist sie auf eine Besonderheit der damaligen Darstellung zurückzuführen. Heute haben wir uns eine andere Erklärung zurechtgelegt, über die weiter unten berichtet werden soll.

Schon früher (S. 333) deuteten wir an, die Errechnung der Alkoholschädigung aus dem Durchschnitt der Werte an N.- und A.-Tagen (Tafel 1 und 2) könnte auf Widerstand stoßen. Deshalb haben wir es im folgenden unternommen, durch Auszählen der Leistungswerte und ihre Anordnung nach

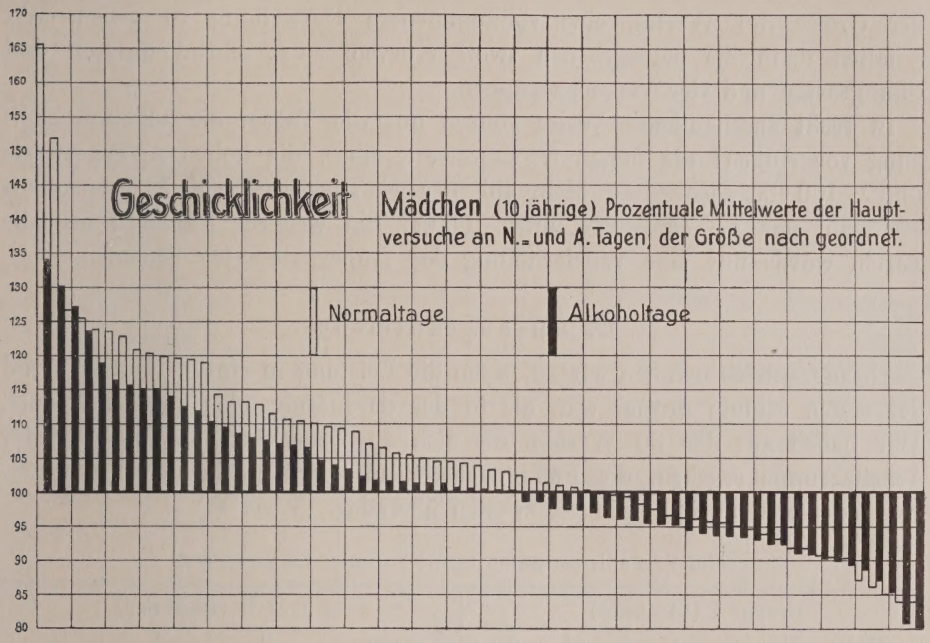

Geschicklichkeit Mädchen (10jährige) Prozentuale Mittelwerte der Hauptversuche an N.- und A. Tagen, der Größe nach geordnet.
Normaltage
Alkoholtage

Abb. 8.

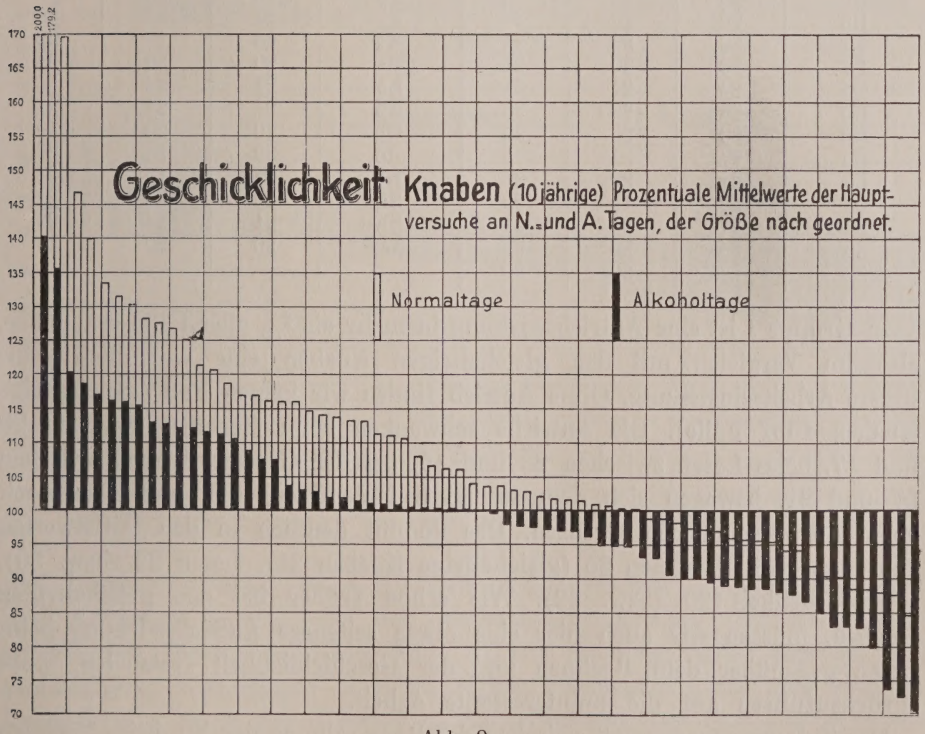

2009
1792
Geschicklichkeit Knaben (10jährige) Prozentuale Mittelwerte der Hauptversuche an N.- und A. Tagen, der Größe nach geordnet.
Normaltage
Alkoholtage

Abb. 9.

der Größe des Wertes, eine vollkommenere Darstellung zu geben. Wir erhalten dann die beigegebenen zwölf Kurven, entsprechend unseren drei Übungsarten und vier Versuchsgruppen.

In recht anschaulicher Weise führen uns die Tafeln die Alkoholschädigung vor Augen: die hohen N.-Tageswerte über, die hohen A.-Tageswerte unter 100 %, ferner die Mehrzahl der N.-Tageswerte über, ebenso die Mehrzahl der A.-Tageswerte unter 100 %. Ein weiteres Eingehen auf die Tafeln würde nur eine Wiederholung des früher Gesagten bedeuten.

D. Anfangsantriebe.

Anfangsantrieb nehmen wir an, wenn die Leistung in einer Arbeit während der ersten Minute größer war als in der darauffolgenden zweiten Minute. Wir haben aus den 30 Werten, die sich für jede einzelne Vp. bei jeder Arbeitsgruppe ergeben, die Fälle nachstehend geordnet, in denen die Leistung der ersten Minute die der zweiten überstieg. (Tafel V.)

Tafel V. Zahl der Anfangsantriebe unter 30 Versuchen.

Gruppe I (14jährige)				Gruppe II (10jährige)			
Name	R	L	G	Name	R	L	G
Da	27	15	27	Fe	27	18	24
Di	26	28	26	Fo	18	20	22
Dü	29	23	23	Fi	21	21	25
Fle	22	24	21	Ke	23	13	22
Fö	20	20	21	Ki	20	25	24
Ge	24	21	24	Le	21	24	14
Gu	26	22	25	Ne	24	21	21
Hu	20	23	25	Ob	20	20	19
He	27	25	25	Ro	29	25	26
Lo	24	22	24	Ri	27	16	24
Öt	22	18	25	Si	26	24	21
Swa	17	24	21	Swe	21	24	22
Sö	25	20	24	Wi	20	20	18
Ze	26	20	25				

In Gruppe I ist eine Antriebswirkung in mehr als $^2/_3$ aller Fälle erkennbar, also im Vergleich mit den gleichaltrigen Knaben eine wesentlich günstigere Arbeitseinstellung. Ohne Antrieb finden wir keinen Fall (gleichaltrige Knaben fünf Fälle). Die Antriebe schwanken beim Rechnen zwischen 29 und 17, beim Lesen zwischen 28 und 15, bei der Geschicklichkeit zwischen 27 und 21, bewegen sich demnach in bedeutend engeren, und zwar nach oben hin verschobenen Grenzen. Das kommt deutlich in den Mittelwerten zum Ausdruck: Rechnen 25 (gleichaltrige Knaben 21), Lesen 22 (bzw. 20), Geschicklichkeit 25 (bzw. 22). Wie schon früher bei den gleichaltrigen Knaben, müssen wir auch hier eine etwas seltenere Antriebswirkung beim Lesen gegenüber dem Rechnen und der Geschicklichkeit feststellen, wohl zurückzuführen auf die uninteressante Arbeit.

Das Zusammenhangsmaß zwischen der Rangordnung der Vp. beim Rechnen

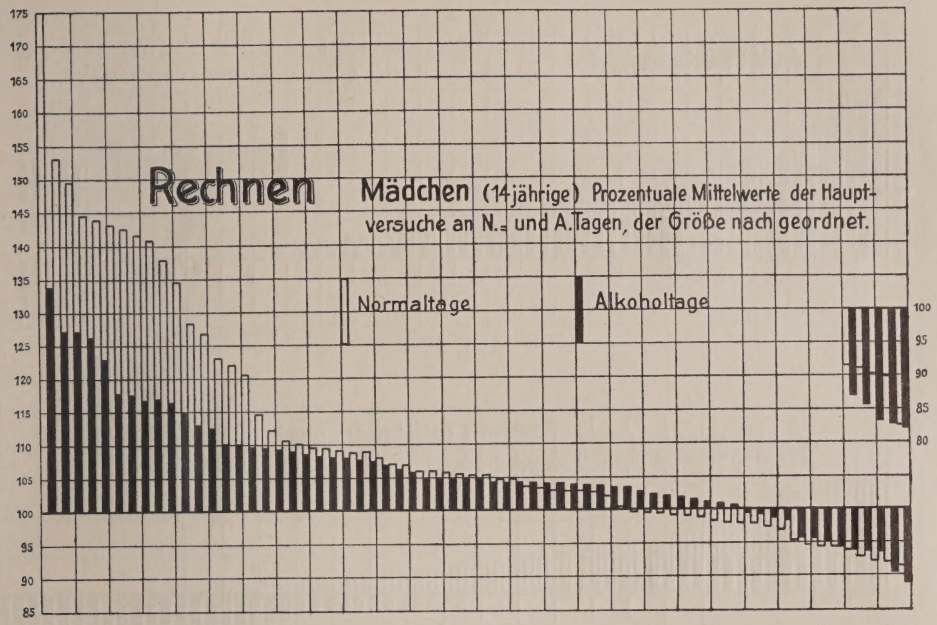


Abb. 10.

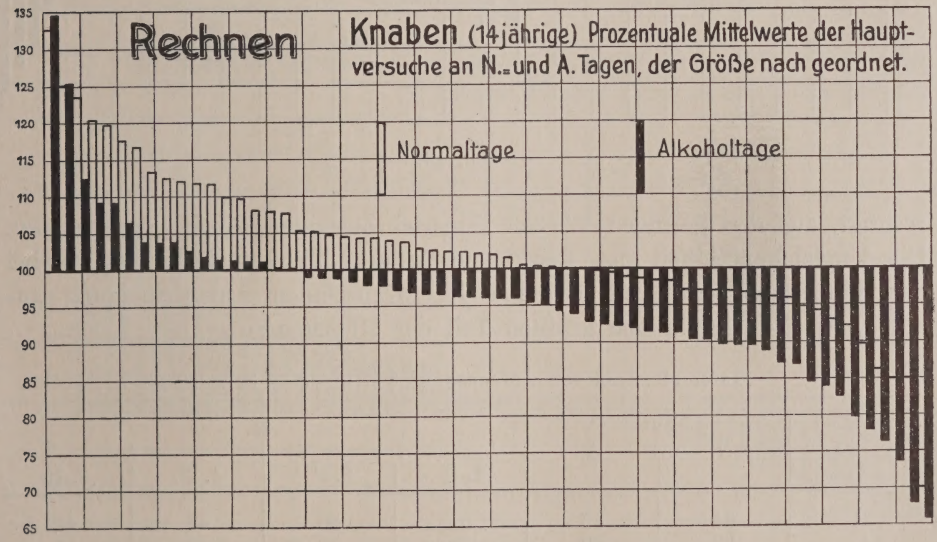


Abb. 11.

und Lesen ist +0,02, beim Rechnen und Auffädeln +0,28, beim Lesen und Auffädeln +0,02. Bei den gleichaltrigen Knaben zeigten die entsprechenden Werte (+0,23, +0,38, +0,18) einen bedeutend besseren Zusammenhang. Wir können demnach bei den Mädchen auf eine noch stärkere Unregelmäßigkeit in der Neigung zu Antrieben schließen und sind wohl be-

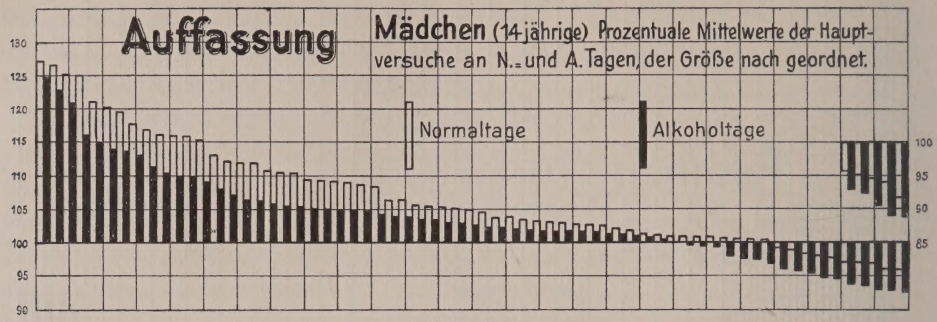


Abb. 12.

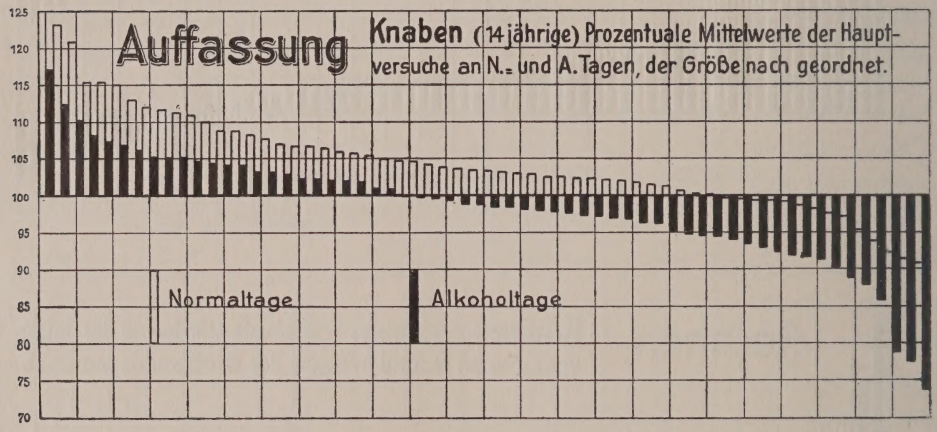


Abb. 13.

rechtigt, aus den geringen Werten keinerlei Zusammenhänge herauszulesen. Die Ungleichmäßigkeit der Leistungen in den Vorversuchen, die wir bei den jüngeren Knaben als Ursache der wechselnden Antriebsneigung ansahen, trifft auch für den größten Teil der Mädchen zu.

Tafel VI. Zahl von Anfangsantrieben unter 65 Fällen.

	V		H			
	N	A	N		A	
			1. H.	2. H.	1. H.	2. H.
R	54	43	52	50	54	44
L	37	50	48	50	40	46
G	47	37	49	51	48	50

Aus Tafel VI ersehen wir die Verteilung der Antriebe auf die einzelnen Versuchsabschnitte.

Sie bietet ein wechselndes Bild. Gemäß unserer Anordnung, die Versuche mit Rechnen oder Lesen zu beginnen, zeigen diese beiden Arbeiten die höchste Zahl von Antrieben, weil mit ausgeruhtem Geist an die Arbeit

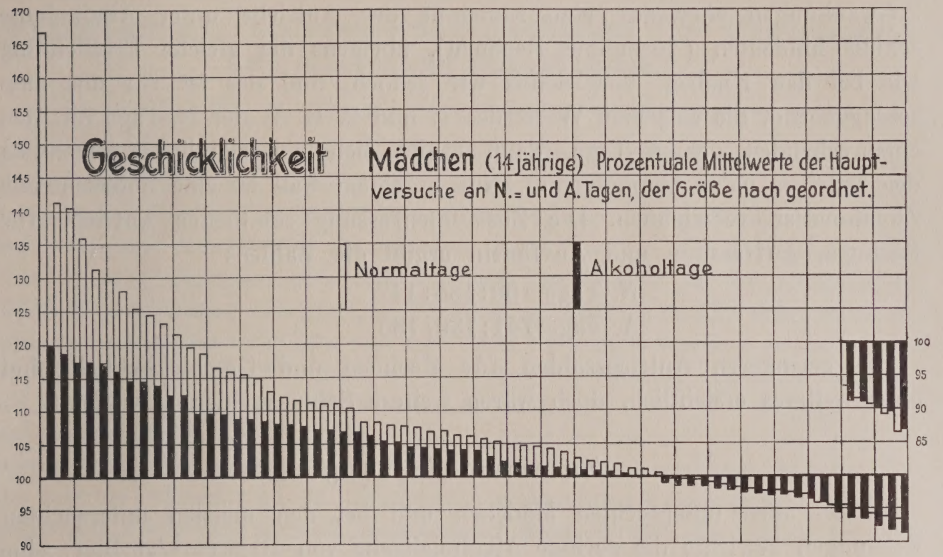


Abb. 14.

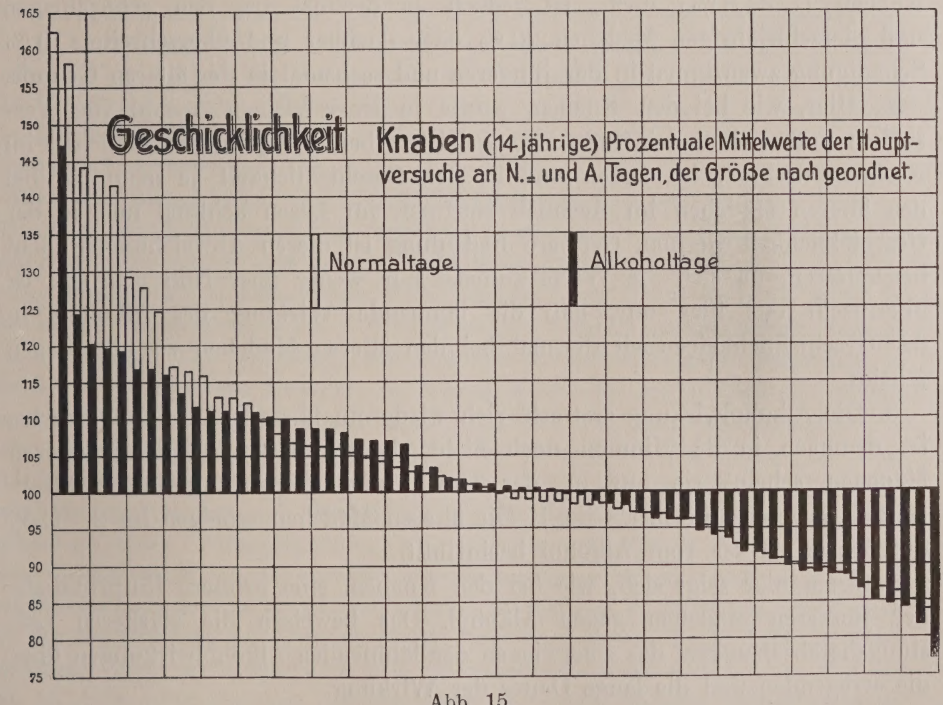


Abb. 15.

energischer herangegangen wird. Die gleiche Beobachtung machten wir bei den gleichaltrigen Knaben. Im 1. und 2. H.-V. der N.-Tage behalten die Antriebe ungefähr ihre Werte bei, während an den A.-Tagen stärkere

Schwankungen eher auf eine Zunahme der Antriebe unter Alkoholausschluß hindeuten (Ausnahme Rechnen), übrigens die gleiche Erscheinung wie bei den Knaben. Vergleichen wir jedoch, und das ist für uns ausschlaggebend, die einzelnen Werte des 1. und 2. H.-V. der N.-Tage mit den entsprechenden der A.-Tage, dann ergibt sich ein ständiges Abnehmen der Antriebe nach Alkoholgenuß. Nur in einem Fall ist eine unbedeutende Zunahme zu verzeichnen. Die Zusammenfassung sämtlicher Antriebe für Rechnen, Auffassung und Auffädeln ergibt die Zahlen:

N.-Tage 156:135:147
A.-Tage 141:136:135

Die geringeren Antriebszahlen für Rechnen und Geschicklichkeit sind ohne weiteres ersichtlich, doch wären weitere Schlüsse hieraus verfehlt.

Zusammenfassung

1. Bei allen untersuchten Mädchen und bei den meisten untersuchten Leistungen bewirkte die geringe Alkoholabgabe von 10 g (= $^1/_4$ l Bier) eine Herabsetzung der Arbeitswerte. Diese erreicht zwar die Extremfälle der Knaben (— 34,8 %) nicht, ist jedoch je dreimal bei den zehnjährigen und vierzehnjährigen Mädchen 20 % oder darüber und überschreitet 10 % Schädigung zwanzigmal in der jüngeren und sechsmal in der älteren Gruppe.

2. Hier, wie bei den Knaben, wurde in einer kleinen Anzahl von Versuchen unter Alkoholeinfluß mehr geleistet: bei den jüngeren Mädchen im Rechnen dreimal, im Lesen und in der Geschicklichkeit je neunmal, bei den älteren Mädchen im Rechnen fünfmal, im Lesen achtmal und in der Geschicklichkeit viermal. Größere Bedeutung ist diesen Abweichungen nicht beizumessen, da sich die Werte zumeist nur wenig über Null erheben. Es überrascht uns hier nur, daß die lähmende Wirkung des Alkohols in der Geschicklichkeitsarbeit diesmal bei den älteren Mädchen zu überwiegen scheint.

3. Die Alkoholwirkung erstreckt sich wiederum über beide Hauptversuche, ist demnach in 84 Minuten noch nicht abgeschlossen. Bei den jüngeren Mädchen scheint sie nur in der Geschicklichkeitsprüfung im 2. H.-V. stärker gewesen zu sein als im 1. Die älteren Mädchen scheinen im 2. H.-V. durchwegs stärker vom Alkohol beeinflußt.

4. Auch hier zeigt sich, wie bei den Knaben, eine größere Empfindlichder jüngeren Mädchen gegen Alkohol. Das beweisen die stärkeren Leistungsherabsetzungen, das Überwiegen der lähmenden Alkoholwirkungen über die erregenden und die lange Dauer der Wirkung.

* *

Psychologische Untersuchungsmethoden für stammelnde und stotternde Schulkinder.

Von Gerhard Geißler.

Von den Methoden zur Untersuchung seelischer Vorgänge bei Kindern und Jugendlichen hat keine einen so glänzenden Aufschwung genommen wie die Methode der Exploration. Fragebogen, Erhebungsermittelung, Sammelforschung und befragende Analyse sind die Stationen ihres Werdens; die Verwendung von Tests ist das Geheimnis ihres Aufschwunges. Ihr Ziel ist in den allermeisten Fällen die Feststellung der geistigen Veranlagung. Ganz natürlich: denn in einer Zeit, in der das Berechtigungswesen eine stetig wachsende Wertung erfährt, muß die Intelligenz als der Exponent der seelischen Entwicklung angesehen werden, und ihre genaue Erfassung, die Feststellung ihrer Über- oder Unterwertigkeit als besonders wertvoll erscheinen. In jedem Lebensalter möchte man eine geistige Inventuraufnahme machen und mit einem Normalsoll vergleichen können. So kam man zu Prüfsystemen, die an besonders ausgewählten Tests in ein für allemal festgelegter Form und Reihenfolge bestimmte Angaben über die Fähigkeiten der Prüflinge machen sollten.

Von den zahlreichen Prüfsystemen, die in den letzten 50 Jahren entstanden, hat keins auch nur annähernd die Bedeutung erlangt wie das Staffelsystem von Binet. Es ist international nachgeprüft und geeicht, und es steht auch heute noch im Vordergrunde der Praxis, wie seine Verwendung in Amerika (z. B. in der Stanford-Revision, die sich auf die Prüfung von 2300 Personen gründet) und die zahlreichen Abhandlungen aus vielen Kulturländern über die Erfahrungen mit dieser Methode beweisen.

Über ihre Brauchbarkeit und Verwendung bei sprachgestörten Kindern schweigt sich die Literatur aber aus, und doch liegt häufig gerade bei diesen Kindern ein Bedürfnis nach rascher und exakter Feststellung ihrer Intelligenzanlage vor.

Der stammelnde Schulanfänger wird nämlich auch heute noch — selbst in Städten mit Sprachheilschulen — häufig in die Volksschule eingeschult. Infolge seiner gestörten Lautauffassung und behinderten Lautwiedergabe überwindet er die Schwierigkeiten des Lesenlernens häufig nicht. Bei der vollbesetzten Klasse kann der Lehrer — selbst wenn er die Therapie des Stammelns beherrscht — sich mit dem einzelnen Schüler nicht aufhalten und rät den Eltern zur Umschulung. Die Eltern möchten ihr Kind unter allen Umständen vor der Hilfsschule bewahren und suchen um Aufnahme in die Sprachheilschule nach. Bei der heilpädagogischen Voruntersuchung kann der Sprachheillehrer häufig aus dem meist schüchternen, sprachscheuen, oft verängstigten Kinde nicht viel herauslocken; insbesondere ist es äußerst schwer, in wenigen Minuten ein Urteil über die Intelligenzanlage zu gewinnen, und das ist in diesem Falle doch durchaus notwendig, denn die Möglichkeit, daß das vorgestellte Kind auch geistige Defekte hat, ist nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, und die Sprachheilschule muß in eigenem Interesse darauf sehen, daß ihr geistiges Niveau nicht durch geistig minderwertige Schüler herabgedrückt wird. Wenn es also ein Untersuchungsverfahren gäbe, das in kürzerer Zeit über die Intelligenzanlage des sprachgestörten Kindes Aufschluß geben könnte, so wäre es hier am rechten Platze.

Ich bin nach mehrfach praktischen Versuchen zu der Überzeugung gekommen,

daß die Binetstaffel in Verbindung mit der pädagogischen Prüfung wohl imstande ist, den gestellten Anforderungen zu genügen, wenn sie mit der nötigen Vorsicht und Einsicht angewendet wird; denn „es genügt nicht, gewisse Leistungen auf Maßwert zu bringen und mit diesen Ziffern umzugehen, als ob wir damit physikalische Konstanten des Menschen gewonnen hätten. Psychologische Analyse dessen, was bei der Bearbeitung eines Tests im Prüfling vorgeht und personale Deutung des Symptomwertes eines solchen Befundes müssen zu der bloßen Feststellung eines exakten Maßwertes hinzutreten, damit die Gefahr der Mechanisierung vermieden wird".[1]

Für unsern speziellen Fall bedeutet diese Gewissensschärfung, daß wir bei jedem nicht gelösten Test eingehend prüfen, ob das Versagen auf intellektuelle Unzulänglichkeit zurückzuführen ist, oder ob es durch die gestörte Sprache veranlaßt wurde.

Da sind zunächst die Nachsprechaufgaben als Gefahrenquellen für unsere Schüler zu beachten, weil sie geläufige Sprechfähigkeit erfordern. Dreijährige Kinder sollen Sätze mit 6 Silben, fünfjährige Kinder solche mit 10 Silben und sechsjährige Kinder solche mit 16 Silben fehlerlos nachsprechen können. Bei normal sprechenden Kindern wird mit diesen Tests neben der Sprechfähigkeit auch das Gedächtnis und die Konzentration der Aufmerksamkeit geprüft. Bei unsern Stammlern kann ein Versagen aber ganz andere Ursachen haben. Folgende Überlegungen können uns auf die richtige Spur setzen: Wird die akustische Auffassung des Gehörten richtig vermittelt? Wird die sprachmotorische Reaktion durch den akustischen Eindruck planmäßig ausgelöst? Setzt sie vielleicht verlangsamt oder nur unvollkommen ein? Sind es Stammelfehler, die das Nachsprechen entgleisen lassen, etwa derart, daß einzelne Laute, Silben oder Wörter ausgelassen oder durch andere ersetzt werden? Ist das Unbeachtetlassen der Flektionsendung oder das Verwerfen der Wortfolge vielleicht eine Folge einer agrammatischen Störung? Beeinflussen Perseverationen vor- oder rückwirkend das Sprechen? Werden Flickwörter gewohnheitsmäßig eingeschoben? Zeigen sich gefühlsmäßig bedingte Verdrängungen oder willensmäßig bedingte Steigerungen? — Es ist eine Fülle von Fragen, die sich dem sachkundigen Versuchsleiter aufdrängt, und es ist durchaus denkbar, daß er die Lösung eines Tests auf Grund solcher Erwägungen noch mit + wertet, wo der Laie auf diesem Gebiete mit — werten würde.

Den Wortschatz prüft Binet, indem er drei Dinge des täglichen Lebens und Gegenstände und Personen auf Bildern benennen läßt. Sprechgewandten Schülern werden diese Tests kaum Schwierigkeiten bereiten, anders unsern Stammlern. Ihr Wortschatz ist auffallend gering, worauf noch an anderer Stelle näher eingegangen werden soll; aber auch die Namen für bekannte Dinge sind oft ganz willkürlich gewählt oder in der merkwürdigsten Weise entstellt. Diese sprachliche Rückständigkeit darf unsern Stammlern nicht als Intelligenzrückstand gebucht werden. Sie haben den Test gelöst, wenn sie das betreffende Ding erkannt und mit dem von ihnen immer gebrauchten Namen belegt haben. Die Zuziehung eines Familiengliedes zu dieser Prüfung (am besten der Mutter) ist also unerläßlich.

[1] W. Stern, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. Leipzig 1926. Barth.

Eine Klippe für manche unserer stammelnden Kinder sind auch die Tests, die motorische Geschicklichkeit erfordern; dazu gehört z. B. das Ordnen von Gewichten, das Zusammensetzen einer Figur, das Abzeichnen eines Quadrats und in gewissem Sinne auch das Vergleichen von Linien. Nun ist es eine allgemeine Erfahrung, daß ein beträchtlicher Prozentsatz unserer kleinen Stammler ungelenk, ungeschickt, motorisch rückständig ist. Photographische Aufnahmen unserer Anfängerklassen bei Bewegungsspielen reden eine eindringliche Sprache. Es ist bei den vorher erwähnten Tests deshalb scharf zu unterscheiden, ob bei eventueller Fehlleistung die motorische Ungeschicklichkeit schuld war, oder ob die geistige Fähigkeit nicht ausreichte, die Urteile „schwerer", „länger", „gleich", „richtig", und dergleichen zu bilden.

So hat das Prüfverfahren nach Binet für unsere kleinen Stammler, die die untersten Klassen unserer Schule hauptsächlich füllen, doch seine Gefahren, und die mehrfach in Sprachheillehrerkreisen geäußerten Bedenken dagegen und der Vorschlag, die viel zu zahlreichen sprachlichen Tests durch sprachlose, sogenannte „stumme Tests" auszutauschen, hat schon seine Berechtigung. Nur muß gefordert werden, daß diese Tests auch gewissenhaft geeicht sind, und das hat seine Schwierigkeiten, die nur derjenige ermessen kann, der sich einmal mit Eichungsversuchen befaßt hat.

Eine weitere Unzulänglichkeit der Methode Binet für unsere Zwecke wird darin gesehen, daß sie über den Grad der Sicherheit seelischer Funktionen oder das Bestehen psychischer Defekte nur wenig zu sagen vermag. — In dieser Beziehung erstrebt die „Testserie zur psychologischen Untersuchung von Schulneulingen" des Leipziger Lehrervereins weitergehende Ziele. Sie will die Schulfähigkeit der Versuchspersonen erforschen, indem sie seelische Funktionen herausstellt und mißt. Zahlreiche „stumme Tests": Bauen und Legen, Schreiben, Zeichnen und Ausschneiden lassen das Verfahren für unsere Schulanfänger als recht geeignet erscheinen, und mit besonderer Freude begrüßt der Sprachheilpädagoge Aufgaben zur Erforschung der akustischen, motorischen und visuellen Auffassungs- und Merkfähigkeit, der motorischen und sprachmotorischen Geschicklichkeit und des Wortschatzes. Dabei ließe sich durch Bereitstellen von Paralleltests noch manche Aufgabe zweckmäßiger gestalten. Die akustische Auffassung und sprachmotorische Fähigkeit läßt sich natürlich nicht an Wörtern messen, deren Laute von der Versuchsperson (in Zukunft: Vp.) teilweise gestammelt werden. Ein Kind mit Pararhotacismus und Parasigmatismus kann seine akustische Auffassung nicht an dem Worte „Rhapsodie" und die kinästhetische Tüchtigkeit seiner Sprachorgane nicht an dem Satze: „Ich habe 3 Drachen gesehen" erweisen. Liegt deshalb der Verdacht vor, daß ein Kind an akustischer Auffassungsschwäche leidet, so muß tiefer geschürft werden. Der Verdacht ist gerechtfertigt bei Kindern, die in der spontanen Rede starkes Allgemeinstammeln zeigen, bei scharf artikuliertem Vorsprechen aber die einzelnen Laute ziemlich richtig zu bilden vermögen. Andere Schüler — auch solche im 2. Schuljahr oder noch ältere — machen sich in erwähnter Hinsicht dadurch verdächtig, daß sie beim Nachsprechen ihnen unbekannter Wörter „m" und „n", „b" und „p", „d" und „t", „g" und „k" häufig verwechseln, oder dadurch, daß sie nur über einen spärlichen Wortschatz verfügen und Reime und Alliterationen gar nicht oder nur schwer zu bilden vermögen. Die Vermutung läßt

sich experimentell nachprüfen durch die Hentschelsche Methode[1], die dem jeweilig vorliegenden Sprachausfall leicht angepaßt werden kann und sich durch ihre einfache Handhabung empfiehlt. — Um eine Vergleichsmöglichkeit zu haben, ist es freilich notwendig, auch die optische Auffassung zu prüfen, etwa durch optisch dargebotene Buchstabenreihen.

Die Schwäche des kinästhetischen Sprechtypus zeigt sich in Verwechselungen bei der Aussprache von Lauten oder Lautfolgen, die zwar akustisch und visuell gut unterschieden, kinästhetisch aber nicht differenziert werden können. Zur Prüfung dieser fehlerhaften Funktion benutzt man schwer aussprechbare Wörter oder Wortverbindungen, deren Einzellaute nicht gestammelt werden, etwa z. B. „Die Katze tritt die Treppe krumm" oder „Potsdamer Postkutschkasten" u. a. — Die Erschöpfung oder Schwäche des sprachmotorischen Apparates zeigt sich dann in der Unfähigkeit, gleiche oder ähnliche Laute einander zeitlich benachbart klangrichtig hervorzubringen. Geeichte Tests für diese Prüfungen fehlen leider. —

Auch die Prüfung des Wortschatzes könnte für unsere Zwecke noch aufschlußreicher gestaltet werden, wenn sie das Sprachalter feststellen würde, was durch Bearbeitung und Eichung entsprechender Tests von Alice Descoudres möglich wäre.

Abgesehen von diesen Wünschen für unsere besonderen Zwecke ist die Testserie des Leipziger Lehrervereins aber auch für uns recht brauchbar und kann uns wertvolle Aufschlüsse über die Intelligenzanlage der Schüler unserer Anfängerklassen geben und die Beschulung sprachgestörter Schulneulinge regeln helfen. Eine Untersuchung von 30 Schulneulingen einer Berliner Sprachheilschule mit diesem Testmaterial stellte die unreifen Schulanfänger ganz deutlich heraus und gab auch für andere Schüler wichtige Fingerzeige, um schwach entwickelten seelischen Anlagen zur Hilfe zu kommen. Die Zusammenstellung aller Ergebnisse in einer Tabelle, die einzelne seelische Funktionen in Zahlenwerte zu fassen und mit Normalschulkindern zu vergleichen sucht, gibt interessante Einblicke in die Schwächen, gegen die der Lehrer dieser Klassen zu kämpfen hat. Das akustische Behalten erreichte nur 78 %, die Fähigkeit der Sachbenennung 74 %, die Auffassungs- und Sprachgeschwindigkeit gar nur 30 % des Solls normaler Kinder. Wenn eine Verallgemeinerung dieser Untersuchung zulässig ist, so ist auch auf diesem Wege erwiesen, daß die Arbeit in der Anfängerklasse einer Sprachheilschule schwieriger ist als in der entsprechenden Volksschulklasse, und daß die Frequenz dieser Klassen nach Möglichkeit noch niedriger gehalten werden muß, als die amtlichen Bestimmungen es vorschreiben.

Eine Untersuchungsmethode, die speziell darauf ausgeht, geistesschwache Kinder auszusondern, ist die von Sante de Sanctis. Sie bietet sich für sprachgestörte Kinder insofern besonders an, als sie in der Hauptsache nur ein intelligentes Handeln verlangt und die Sprache nur wenig beansprucht. Doch stellt sie an das psychologische Verständnis und Können des Vl. die allergrößten Anforderungen, denn er soll an einfachen Reaktionen der Vp. die Schnelligkeit der Perzeption, des Überlegens und Handelns erkennen, soll Phantasie, Abstraktionsfähigkeit und Urteilskraft aus den einfachsten Antworten beurteilen, soll aus dem ganzen Verhalten der Vp. auf die Anpassung an eine vorliegende Arbeit, auf die Konzentration der Aufmerksamkeit, die Ausdauer und Stärke des

[1] Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 1913.

Willens schließen. Der Vl. hat nicht nur zu entscheiden, ob ein Test gelöst wurde, er hat vielmehr zu berücksichtigen, wie er gelöst wurde. Eine gar zu gefährliche Klippe ist der letzte Test, dessen Lösung erst das Urteil „normal" ergibt. Er verlangt als einziger sprachliche Gestaltungskraft und stellt an das Denken und die Ausdrucksfähigkeit Anforderungen, denen ein Schulanfänger — insbesondere einer mit verlangsamter oder geschädigter Sprachentwicklung — nur in den allerwenigsten Fällen gerecht werden kann.

Ich habe deshalb die Methode von Sante de Sanctis nur zur Ergänzung anderer Prüfverfahren benutzt, und so möchte ich sie auch nur empfehlen.

Die vorliegenden Ausführungen galten in der Hauptsache den Scheulneulingen, und deshalb insbesondere den Stammlern. In den höheren Klassen der Sprachheilschule verschwinden die Stammler mehr und mehr, bis schließlich reine Stottererklassen übrigbleiben. Auch für die Stotterer ist uns ein Intelligenzprüfverfahren sehr erwünscht; denn immer wieder werden uns solche zugeschult, deren Lebensalter weit über dem Klassenalter liegt, und deren Zensuren in den Hauptfächern recht schlecht sind. Von 13 Stotterern einer Berliner Sprachheilklasse hatten bei ihrer Umschulung zu uns 11 in Deutsch und 9 im Rechnen Zensuren unter genügend, so daß der Verdacht gerechtfertigt war, es handle sich um intellektuell minderwertige Kinder, die am besten in der Hilfsschule aufgehoben wären. Dieser Verdacht wurde genährt, als eine Intelligenzprüfung nach Binet Intelligenzquotienten (in Zukunft: I.-Q.) ergab, die nur wenig über 0,80 lagen. Und doch bewährten sich in der Folgezeit acht dieser Kinder in der Sprachheilklasse recht gut, die andern noch zufriedenstellend. Die Gründe für diesen Widerspruch fand ich in folgendem: Der Stotterer drückt sich in der Volksschule nur allzugern um das Sprechen herum, und die Methoden der Arbeitsschule leisten diesem seinem Bestreben leicht Vorschub; denn sprachgewandte Schüler reißen das Wort an sich und drängen ihn allmählich aus der Arbeitsgemeinschaft heraus. Sein Wille zum Mittun erlischt, sein Intelligenzniveau wird sich bei normaler Intelligenzanlage je länger desto mehr senken, so daß seine Zeugnisse immer schlechter werden. — Daß auch die Prüfung nach Binet diesen Kindern nicht gerecht werden konnte, liegt wahrscheinlich in dem Vorherrschen sprachlicher Tests begründet, denn mit der Sprache steht der Stotterer ja auf Kriegsfuß. Setzt die Furcht vor einem schweren Laut oder Wort ein, so schweigt er, selbst auf die Gefahr hin, von dem ihm fremden Lehrer für dumm gehalten zu werden, oder er sucht das schwere Wort zu umgehen und erzeugt dadurch nur allzu leicht eine Fehlleistung, oder er will der sprachlichen Anforderung gerecht werden und achtet zu wenig auf den Inhalt, oder er bringt bei den auf Zeit gestellten Tests die Lösung nicht zur geforderten Zeit heraus. Deshalb Vorsicht bei Heranziehung der Methode Binet zur Feststellung der Intelligenz umzuschulender Stotterer!

Wichtiger noch als die Feststellung des Intelligenzniveaus unserer stotternden Schüler erscheint aber die Untersuchung und Festlegung ihrer seelischen Eigenart. Daß sie anders sind als die Schüler der Volksschule, darüber sind sich wohl alle Praktiker einig, und auch die Literatur bringt verbürgte Zeugnisse darüber. In unserer Zeit, in der die Zahl und das Maß eine so große Rolle spielen, möchte man aber dieses Anderssein, dieses Abweichen der seelischen Funktionen vom Normalsoll ganz exakt erfassen; und so suchte man nach

psychologischen Untersuchungsmethoden, die diese Aufgabe zu lösen imstande wären.

Man entsann sich der psychologischen Profile, die unter Anlehnung an den psychographischen Fragebogen und unter Verwendung der experimentellen Methode seelische Funktionen bloßzulegen suchen und die Ergebnisse der Untersuchung in Kurven zur Darstellung bringen. Für die Schulpraxis hat das psychologische Profil von Rossolimo die größte Bedeutung gewonnen, hauptsächlich wohl infolge der Bearbeitung von K. Bartsch. Es stellt eine psychologische Prüfung für alle Altersstufen der Hilfs-, Normal- und höheren Schulen dar, und will „die Funktionen der kindlichen Seele zergliedern und klarlegen, um Wege zur rechten heilpädagogischen Behandlung der vorgefundenen Störungen zu finden".[1] Daß es erfüllen kann, was es verspricht, hat Bartsch an zahlreichen praktischen Beispielen unter Beweis zu stellen versucht, und Nachprüfungen des Problems haben die Richtigkeit der Behauptung im allgemeinen bestätigt. Was die Anwendung der Methode gerade auf sprachgestörte Kinder — sowohl Stammler als auch Stotterer — so geeignet erscheinen läßt, sind die zahlreichen Tests, die gelöst werden können, ohne daß geläufige Rede beansprucht wird. Es sei nur erinnert an die Arbeit an den Durchstechtafeln, an das Zeichnen mit rechter und linker Hand, das Abzeichnen und Wiedererkennen von Figuren, das Ordnen von Sätzen, das Zusammensetzen von Papptäfelchen und dergleichen. Zur Lösung all dieser und vieler anderer Aufgaben ist nur Sprachverständnis nötig. Eine Lösung in sprachlich geformten Begriffen wird nicht verlangt, sondern ein intelligentes Handeln, wobei gerade die Mischung von theoretischer und praktisch gerichteter Intelligenzanwendung recht glücklich ist.

Die Erfahrungen, die ich mit der Methode Rossolimo-Bartsch (in Zukunft: R.-B.) bei sprachgestörten Kindern gemacht habe, habe ich in einer Abhandlung in der Zeitschrift für Kinderforschung (Bd. 34, Heft 5 u. 6.) festgelegt. Es sind kurz folgende:

1. In Bezug auf die Intelligenzhöhe ergab sich eine überraschende Übereinstimmung zwischen dem I.-Q. nach Stern und der Profilhöhe nach R.-B., womit für mich erwiesen ist, daß das psychologische Profil als Intelligenzprüfung voll zu werten ist.

2. Die einzelnen psychischen Funktionen ergaben Wertziffern, wie ich sie nach zweijähriger Beobachtung als richtig anerkennen mußte. Das Profil deckte die Fehler der Kinder überraschend gut auf.

3. Insbesondere machte sich bei allen Stotterern ein Mangel an Konzentration, Wille und Gedächtnis für Redeteile bemerkbar.

Ich habe vor einiger Zeit etwa die gleiche Anzahl Stotterer (14 Kinder) auf Konzentration, Wille und Gedächtnis für Redeteile nach dem Verfahren von R.-B. untersucht und fand dieselben Schwächen, so daß ich vermute, diese Mängel seien symptomatisch für stotternde Kinder. Ich weiß wohl, daß dieser Schluß nicht zwingend ist, schon deshalb nicht, weil die Zahl der untersuchten Kinder (29) nicht groß genug ist, um ein allgemeines Urteil zu fällen. Ich stelle ferner in Rechnung, daß unsere Klassen nur einen Bruchteil der stotternden Schüler erfassen und gewiß nicht diejenigen, die sich durch Intelligenz, Aufmerksamkeit und festen, zähen Willen in der Normalklasse hervortun. Und

[1] K. Bartsch, Das psychologische Profil. Halle 1926.

doch muß ich auf die Problemstellung zurückkommen; denn eine zweite Untersuchung geheilter oder wesentlich gebesserter Stotterer nach demselben Verfahren ergab die merkwürdige Tatsache, daß der gerügte Mangel ziemlich gut ausgeglichen war. Natürlich wird die systematische Übung der als unterwertig angesprochenen Funktionen ihre Wirkung nicht verfehlt haben. Vielleicht war aber gerade diese Beeinflussung ein starker Heilfaktor und half mit zur Überwindung der Sprachstörung. Jedenfalls ist das fast stets zu beobachtende Parallellaufen der gebesserten seelischen Funktion mit der gebesserten Sprache auffallend und verdient die größte Beachtung, und es wäre zu wünschen, daß diesem Problem in allen Sprachheilklassen mit größter Gründlichkeit nachgegangen würde. Die Arbeit brauchte nicht abzuschrecken; denn es wäre in diesem Falle ja nicht nötig, alle 260 Tests durchzuprüfen, sondern nur 80, nämlich 30 für die Konzentration, 10 für den Widerstand gegen Suggestionen und 40 für das Gedächtnis für Elemente der Rede.

Erwünscht für die Sonderarbeit der Sprachheilschule wäre eine eingehendere Untersuchung des Willens. Er wird in dem besprochenen Profil nur als Widerstand gegen Suggestionen gemessen, unberücksichtigt bleiben seine sonstigen Auswirkungen, z. B. der Mut, die Tatkraft, das zähe, unbeirrbare Durchhalten. Aufschlüsse dieser Art sind für den Sprachheillehrer von größter Wichtigkeit, denn sie geben ihm Hinweise für therapeutische Maßnahmen.

Hier ist ein reiches Feld für gemeinsames Arbeiten von Fachpsychologen und praktischen Pädagogen, um Tests ausfindig zu machen und zu eichen, die das unbeirrbare Weiterarbeiten bei Störungen und künstlich hervorgerufenen Unlusterscheinungen oder die Ausdauer und Kraftgebung der Muskeln bei eintretenden Ermüdungserscheinungen beurteilen lassen. Hier ist auch ein reiches Feld der Fragebogenmethodik; denn nur ein längeres Beobachten in natürlicher Lebenslage kann diese Fragen klären.

Neben der explorativen Methode der Psychologie hat in neuerer Zeit — hauptsächlich angeregt durch die Arbeiten W. Sterns, die die Wiedererweckung der Persönlichkeit zur Folge hatten — die personalistische Methode große Beachtung gefunden. Sie faßt die Person als eine Einheit, als ein Unteilbares auf und sucht ihre Individualität auf die verschiedenste Weise zu erforschen. Reichen Aufschluß findet sie in der Ausdrucksforschung, die sich hauptsächlich auf Physiognomik und Handschrift richtet. Das Vorurteil gegen die graphologische Interpretation schwindet seit L. Klages epochemachender Forschung mehr und mehr, und die Graphologie ordnet sich allmählich in die psychologische Methodik ein. — Wenn es wahr ist, daß die Hand zu den vollendetsten Ausdrucksorganen der Person gehört, und daß Schreiben ihre am feinsten abgestufte Ausdruckshandlung ist, so muß sich auch die psychische Haltung der Person in der Schrift widerspiegeln, und psychische Störungen müssen sich in ihr manifestieren.

Davon ausgehend, hat Kl. Romàn-Goldzieher, die Verfasserin eines ungarischen Leitfadens der Graphologie, die Schrift zahlreicher Stammler und Stotterer untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen, daß das Sprachleiden als gestörte seelische Funktion sich auch in der Schrift derart auswirkt, daß sogar die Art der Sprachstörung zu erkennen ist. Die Schriftanalyse offenbart ihr, ob das Stottern auf Milieuwirkung zurückzuführen ist oder ob es ein sprachlich stigmati-

siertes ist; sie gibt ihr über heikle Punkte (Sexualität usw.) Aufschlüsse, ohne den Patienten durch Fragen belästigen zu müssen; sie zeigt ihr bei Schwankungen im Heilverlaufe, ob den Rückfällen eine vorübergehende Indisposition zugrunde liegt oder eine tiefergehende seelische Verstimmung.

Es wird wohl den Berufsgraphologen vorbehalten bleiben, so verborgene Seelenregungen durch Schriftanalyse aufzudecken. Der Pädagoge, speziell der Heilpädagoge, wird seine Aufmerksamkeit der Tatsache zuwenden, daß Kl. Romàn-Goldzieher ihre Forschung durch die Beobachtung des gesamten motorischen Verhaltens des Schreibens ergänzt. Sie sucht dabei Aufschlüsse zu erhalten über Willen, Konzentration, hauptsächich aber über die Art und Weise der Motorik und des Tonus der Stotterer, um zu ergründen, ob ihre Bewegung, Sprache und Schrift überhaupt adäquate Mängel aufweisen.

In dieser Art der Schriftuntersuchung bin ich Kl. Romàn-Goldzieher gefolgt und habe (an einem immerhin nur kleinen Material von etwa 50 Schulkindern) Beobachtungen über die Schreibbewegungen von Stotterern angestellt. Ich habe nicht bei allen Stotterern — nicht einmal bei allen Schwerstotterern — adäquate Mängel bei Sprache und Schrift feststellen können. Bei nicht ganz der Hälfte der beobachteten Schüler allerdings entdeckte ich bedenkliche Abweichungen von der Norm, die mir bis dahin entgangen waren. Ich stellte hastige Schreiber fest, die plötzlich aus nicht erkennbaren Gründen stockten oder beträchtlich verlangsamt weiterschrieben; andere verschrieben sich häufig bei ganz geläufigen, einfachen Wörtern, mehrere zeigten eine krankhafte Neigung zum Ausstreichen und Wiederanfangen, zum Überschreiben und Wiederholen von Buchstaben und Buchstabenteilen. Ich beobachtete unmotivierte Schreibbewegungen vor der eigentlichen Schreibarbeit oder in ihrem Verlauf, Neigung zum überstarken Druckgeben, zu plötzlich heftigem Aufdrücken der Feder, zu oft wiederholtem Anbringen zweckloser Einschiebsel u. a. m. — In der Folgezeit habe ich der gesamten Körpermotorik dieser Schüler erhöhte Beachtung geschenkt, fand dort auch tatsächlich Ausfälle, ohne sie aber auf einen einheitlichen Nenner bringen zu können. Die Untersuchung nach einer anerkannten Methode — etwa der von Oseretzki — müßte hier Klarheit schaffen. In Würdigung vorstehender Feststellungen wird das Psychogramm eines Stotterers an der Untersuchung seiner Schrift und Beobachtungen seiner Schreibbewegungen in Zukunft nicht mehr achtlos vorbeigehen können. —

Psychologische Forschungsmethoden haben ihre Gefahren. Die größte ist die, daß der Laie nach wissenschaftlich noch nicht voll erforschten Methoden zu arbeiten beginnt. Auf diese Gefahr hat Prof. W. Stern bei den Verhandlungen der Erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle am 25. und 26. Oktober vorigen Jahres in Leipzig hingewiesen.[1] Psychologische Untersuchungsmethoden haben noch größere Vorzüge und haben ihre Berechtigung tausendfach erwiesen; denn nur selten ist das pädagogische Genie, das sich in den verschlungenen Seelenpfaden seiner Zöglinge intuitiv zurecht findet. Die übergroße Mehrzahl der praktisch arbeitenden Pädagogen muß mühsam forschen und wird häufig irren. Da bieten sich die psychologischen Untersuchungsmethoden als Führer an. Deshalb sollte jeder Lehrer mindestens nach einer Methode gearbeitet haben und ihre Anwendung souverän beherrschen. Und so möge er sich mühsam zu der Erkennt-

[1] Deutsche Lehrerzeitung, Jahrg. 59, Nr. 46.

nis durchringen, daß die seelische Eigenart eines Einzelwesens durch ein allgemein festgelegtes Schema, das für alle Versuchspersonen gleich ist, nicht erfaßt werden kann, daß nur die freie Berichterstattung einer einfühlenden Lehrerpersönlichkeit die Fülle der seelischen Regungen erlauschen und mit verstehendem Herzen nachempfinden kann.

Dann wird der freien Seelenbeschreibung die Zukunft gehören.

Literaturnachweis:

K. Bartsch, Das Psychologische Profil. Marhold, Halle 1926.

Giese, Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen. Marhold, Halle 1926.

Ranschburg, Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters. Marhold, Halle 1928.

Romàn-Goldzieher, Untersuchungen über die Schrift der Stotterer, Stammler und Polterer. Zeitschr. f. Kinderforschung. 1929, Heft 1.

Ruttmann, Die Methoden der pädagogischen Psychologie. Marhold, Halle 1930.

W. Stern, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. Barth, Leipzig 1926.

* *

Der „Bildungsgang“ als jugendkundliche Quelle.

Von H. Vorwahl.

Schlemmer hat unlängst auf dem jugendkundlichen Lehrgang in Breslau betont, „daß wir einer einseitigen Vorherrschaft der akademisch-professoralen Arbeit auf dem Gebiete der Jugendkunde im Interesse des wissenschaftlichen Ergebnisses entgegentreten müssen.“ Er wendet sich damit gegen die eigens zu psychologischen Zwecken vorgenommenen Erhebungen durch Fragebogen oder die vereinzelten und zu fern gesehenen Beobachtungen Sprangers; und legt den Hauptwert auf unauffällige Beobachtungen aus unmittelbarer Lebensnähe, die W. Hoffmanns Buch zu seiner Bedeutung verholfen hätten. Zu diesen aber kommt noch wichtiges Material hinzu, das in den zum „Bildungsgang“ erweiterten Lebensläufen der Abiturienten vorliegt, wie sie die preußische Schulreform fordert.

Dem naheliegenden Einwand, daß diese für die Hand des Lehrers bestimmten Niederschriften absichtlich farblos und ohne tieferen Gehalt geliefert würden, widerspricht die Erfahrung in vier Jahrgängen, wobei allerdings die unumgängliche Voraussetzung ist, daß ein Vertrauensverhältnis zwischen Schülern und Lehrern besteht. Darum sagt Schlemmer mit Recht: Nur der, dem schon ein junges Menschenkind freiwillig gebeichtet hat, darf Anspruch erheben, Jugendpsychologe zu sein. Nur 10% der vorliegenden Lebensläufe fallen für tiefere Erkenntnisse fort, zumeist findet sich hier die Bemerkung: „Es liegt mir nicht, über etwas zu schreiben, was ich selbst mit meinen besten Freunden nicht besprochen“ — oder „Über meine seelische Entwicklung kann ich nicht an dieser Stelle schreiben.“ Die Hälfte der Arbeiten trägt irgendwie den Charakter einer Lebensbeichte, worauf die Vermerke hinweisen: „Der Aufsatz ist nur für meine Lehrer, nicht für meine Mitschüler bestimmt“, oder „nur für den Klassenlehrer“. Es braucht dabei nicht erst bemerkt zu werden, daß natürlich keinerlei Druck zur Erlangung solcher Beichten ausgeübt ist; übrigens ist selbst dort, wo die Niederschrift einer Selbstbespiegelung und Beschönigung dient, der psychologische Wert nicht gering, indem auch dies dem Einblick in das Wesen, vor allem in sein Verhältnis zu den Dingen des Alltags dient.

Aus der Mehrzahl der Darstellungen ergibt sich, daß die Pubertät als Einschnitt im Lebensgang bewußt empfunden wurde.[1] „Plötzlich erwachte ich wie aus tiefem Schlaf; die Augen gingen mir auf, meine Energie lebte auf und ich leistete den Schwur, meine Lieblingsfächer stets zu pflegen." — „Die kindliche Einfalt und Leichtgläubigkeit war gewichen, Ehre, Eitelkeit, Scham, Neid machten sich breit," empfindet er die neue Dimension der Tiefe. „Damals merkte ich, wie sich bei mir eine eigene Meinung über die Dinge bildete, die ich sonst von älteren Leuten hinnahm. Ich machte mir auch über alle möglichen Dinge Gedanken, an denen ich früher stumpfsinnig vorübergegangen war." „Das Gefühl der Unzulänglichkeit führte mich zur Rücksichtslosigkeit. Um das Recht des Egoismus darzulegen, notierte ich in meinem Tagebuch, daß ich durch den Egoismus die Position erlange, durch die ich später meine Eltern unterstützen könne. Das ließ ich meiner Mutter lesen, um die Dankespflicht zu widerlegen." „Ich hielt mich für einen großen Menschen und wollte eine Formel erdenken, die auf alles anwendbar wäre und zugleich den Weg zur Vollendung weisen sollte." „Das Unbefriedigtsein mit mir selbst ließ mich nach außen glänzende Schneidigkeit zeigen." Und wo es zur geistigen Kompensation nicht langt, tritt die sportliche auf: „Ich bin in vielen Zeitungen als bester Torwart Norddeutschlands genannt, wenn auch das Klatschen des erregten Publikums die Leiden nicht aufwog."

Die Grundstimmung der Epoche ist jedoch der Weltschmerz: „Wenn ich auf mein Leben zurückschaue, sieht es nicht besonders glücklich aus; aber auch die unglücklichen Tage werden zur Entfaltung meines inneren Lebens beigetragen haben." „Ich bin eigentlich Pessimist; in mein Tagebuch schrieb ich damals das Gedicht:

„Er zeigt den Weg aus aller Not,
der ihn befreit von schwerer Erdenkette:
durch freien Tod, durch stolzen Tod." —

„Wenn ich draußen empfand, wie schön die Welt war, daß sie seliger rann, erfuhr ich wieder, daß man diese Stunden durch Tage bezahlen muß, wo das Leben unerträglich war." — „Immer Enttäuschungen ausgesetzt, habe ich oft keine Lust mehr zum Leben, obwohl ich recht lange leben möchte." „Ich bin eigentlich in den letzten Jahren nie recht zufrieden gewesen."

„Nun kam ich in die Oberklassen. Aber bin ich darum glücklicher geworden? Nicht im geringsten! Ich fühle es, die Menschen meiden mich, deshalb hasse ich sie. Mir fehlt ein Freund; ich suche einen Menschen, dem ich alles sein will, der mir alles sein soll; ich brauche jemanden, dem ich meine Nöte mitteilen kann." Diese Sehnsucht nach der Ergänzung, nach dem Verstandenwerden

[1] Gegen E. Croners Bemerkung, daß die Pubertät bei den Mädchen weit erschütternder aufzutreten pflege als bei den Knaben, verweise ich auf folgenden Brief eines Primaners: „Ich habe in der letzten Zeit eine Entwicklung durchgemacht; ich bin ein Fremdling in meinem Elternhause, bin mir nicht bewußt, ein Gefühl der Liebe gegen meine Eltern empfunden zu haben. Sehen Sie, die Welt ist grausam, das Leben ist sinnlos, es gibt keine Lösung. Aber ich lebe und spüre eine ungeheure Lebenskraft in mir. Das ist der Schüler, der über den Idealismus seiner Lehrer höhnisch lacht, der keinerlei nationales Gemeinschaftsgefühl besitzt. Das ist nicht mehr der schamhafte Junge, der mit Ihnen die deutschen Lande durchzog. — Das ist ein anderer..."

klingt durch die meisten Berichte hindurch, nur wenige haben sich durch eine tiefere Freundschaft vor der grenzenlosen Einsamkeit retten können. Oft ist es gerade ein Älterer, der ihnen Rat und Hilfe weiß, dem sie ihre Lebensbeichte ablegen können und dessen Kraft sie aufrichtet.

„Wer rettete mich? Ein Mann von strahlender Größe, der mit zauberhafter Macht mein Seelenbild enthüllte. Ich erschrak, und durch restlose Hingabe will ich meinen Dank abstatten. Mein Tun wird beseelt durch das erhabene Vorbild." Mehrfach wird die Religion die Brücke und Christus der Führer, dem man sich in die Arme wirft und der aus der Verzweiflung führt. Allerdings sind nahezu alle darin einig, daß die Konfirmation nichts für sie bedeutet habe[1]: „Unser christlicher Glaube sollte gefestigt werden, scheinbar durch Auswendiglernen von möglichst vielen Sprüchen und Chorälen; wenn uns der Pastor mit Nachsitzen bestrafte, falls wir nicht alles konnten, wollte das nicht zu meinem Begriff der christlichen Religion passen." „Weil diese Eindrücke mehr äußerer Natur waren, kann ich nicht behaupten, daß sie mein Inneres bestimmt hätten." „Wenn ich heute darüber nachdenke, kann man mit 14 Jahren nicht versprechen, was da verlangt wird." Nur wenige bekennen, etwas vom Konfirmandenunterricht gehabt zu haben. „Der Pastor beschwerte uns nicht mit Ballast, sondern zeigte uns das Ideal, andern Menschen zu helfen." Der Verstand erweckt Zweifel, sobald naturwissenschaftliche Kenntnisse und Kritik von außen auftauchen; vor allem sind es die Härten des Lebens, die den christlichen Optimismus erschüttern. „Als wir Himmelskunde lernten, wie war es da mit dem Weltbild des ersten Gebots?" Einer erlebt die Pfändung der Kirchensteuer und stellt fest: „Wenn man die Kirche mit Jesu vergleicht, hat sie etwas Pharisäisches an sich." In einer christlichen Erziehungsanstalt mit Strafen, wie Haare ganz glatt abscheren, fing einer an, „den Pastor, welcher Leiter war, zu hassen, wie ich noch nie gehaßt hatte". Vielen zerbrachen die Kriegsjahre den Gottesgedanken: „Wie konnte Gott sonst solche Ungerechtigkeit zulassen?" — Das ist dann vollständig der Fall, wenn der Vater im Felde geblieben ist. Unter den Schreibern sind 25% Halbwaisen; das erklärt Äußerungen wie folgende: „War das der Wille des lieben Gottes, den Kindern den Vater zu nehmen? Der Glaube an ein höheres Wesen war uns für immer genommen." „Weil meine Gebete nicht erhört waren, konnte ich nicht mehr an Gott glauben." „Die Kirche ist mir heute zuwider, weil sie alle in eine Schablone pressen will. Daß es aber irgendein X in der Welt gibt, ist mir klar." So endet der größte Teil bei einem Pantheismus,[2] der auf dem neuen Naturgefühl aufbaut. „Je mehr ich mich von den Menschen trenne, um so mehr suche ich in der Natur meinen Schmerz zu vergessen. Denn ich fühle mich eins mit ihr. Ich dachte mir, daß all das Wunderbare, das mir begegnet, eine Ursache haben müsse." „Bedrückt mich etwas, so brauche ich nur hinauszugehen in die Natur, um von allem, was mich quält, befreit zu

[1] Vgl. meine Umfrage Ztschr. f. d. evgl. Rel.-Unterr. 1928, S. 225. Ganz tief ist die Bemerkung: Die feierliche Einsegnung erschien mir lächerlich und als Heuchelei, wenn ich an die Ausgelassenheit der „Feiern" dachte. Das Erlöschen der Kindheitsreligion tritt in Erscheinung: Bisher hatten wir die Gebete laut gesprochen; das hörte nun auf. Erst verrichteten wir es leise, dann vergaßen wir es ganz. — Wenn ich jetzt zum Abendmahl gehe, tue ich es nur der Form wegen.

[2] Vgl. Bismarcks bekannte Äußerung.

sein. Hier bin ich auch ein Stück Natur, ein Stück Gottes." „Allein im Wald, da fühle ich mich wohl; was sind wir im Vergleich zum Weltall." Nur etwa 10% sind vom Pantheismus und Idealismus nicht befriedigt: „Der Mensch ist zu schwach, um sich selbst zu Gott zu erhöhen, darum kann ihn nur eins retten, die Barmherzigkeit des Vaters im Himmel." Ganz außerhalb stehen nur einzelne: „Mit 17 Jahren war ich Skeptiker, ich fand, daß man von allen Lehren auch das Gegenteil ebensogut behaupten kann. Dafür reifte in mir eine Lebensklugheit, die mich viel Ärger glatt überwinden läßt." Ein anderer findet: Ich mußte feststellen, daß Christentum und praktisches Handeln sich nicht miteinander vertragen. So bin ich zum Utilitaristen geworden, der fragt: „Ist das praktisch? und die Hauptsache ist mir, vorwärtszukommen." „Ich wurde mit dem Monismus bekannt, den ich um so freudiger ergriff, als ich schon immer innerlich gegen die Religion protestiert hatte. In herzerfrischender Art wurde dort gegen die verlogene Moral unserer Zeit zu Felde gezogen."

„Ich bin streng pietistisch erzogen und mußte die Bibel fünfmal durchlesen; das machte mich verbittert gegen alles, was Religion heißt." Neben dem Ressentiment steht der ausgesprochene Rationalismus mit dem Bekenntnis, „daß der Mensch nur als existierend ansehen kann, was ihm vom Verstand und seinen Sinnesorganen bestätigt wird. Darum verneine ich metaphysische Dinge, und es bleibt nur die Liebe, die uns verbindet". Aus den gleichen Voraussetzungen folgert ein „überzeugter Materialist und Pessimist", daß die menschliche Gesellschaft ihn nichts angehe:

Der Mensch ist eben Egoist. Auf dieser Grundlage müßte man die Staatsform aufbauen. Die Wissenschaft muß Grundlage des Denkens werden, damit jeder religiöse Aberglaube beseitigt wird." Wenn Feilchenfeld[1] einen wesentlichen Unterschied der heutigen zur früheren Jugend darin sieht, daß sie nicht mehr unter der Spannung zwischen Ideal und Wirklichkeit zugrunde zu gehen droht, sondern selbst genügsam auf der Landstraße wandert, das Problematische flieht und das Selbstverständliche als Gesetz hinnimmt, so ist das nach ihm nicht materialistische Armseligkeit. Die wirkliche Gegenwart (Grisebach) als ein Letztes (Nietzsche) erleiden zu müssen (Klages), ist eben das Schicksal der neuen Generation. Und wer aus den Lebensläufen all die schwere Resignation herausliest, daß sie aus Geld- oder Überfüllungsgründen den gewünschten Beruf nicht ergreifen können, wird Verständnis dafür haben.

Die sexuellen Momente kommen als allereigenstes relativ wenig zur Sprache. Auffällig ist aber, wie wenig das erotische Element Erwähnung findet; es ist möglich, daß der proletarische Einschlag unserer Schüler daran beteiligt ist, wie Jung[2] ausgeführt hat. Nur in einem Falle hören wir in extenso davon, während andere sich mit der Andeutung begnügen: „In der Tanzstunde kann ich mich nicht mit Mädchen unterhalten, daher halten sie sich abseits von mir, was ich nicht übelnehme." Oder: „Abends lief ich mit Freunden den Mädchen nach,

[1] Die Erziehung. Jg. V. S. 724.

[2] Das Phantasieleben der männlichen werktätigen Jugend. Ähnlich glaubt Römer mit der „Tiefentestmethode" feststellen zu können, daß die Einstellung des Oberrealschülers in der aktiven Lebensbejahung nicht die Grenze nach dem Ordinären kennt, die von den Gymnasiasten streng innegehalten wird. Die Einstellung der Lehrerseminare soll lebensverneinend, greisenhaft sein. (Deutsche med. Wochenschrift 1927. S. 501.)

aber zum Poussieren kam es nicht; ich stammelte einige Sätze vor mich hin, dann war ich wieder allein." Der Hauptbericht handelt von der Klavierstunde bei einer Lehrerin: „Ich wußte, daß eine unsichtbare Welt mich von ihr trennte, und doch erwachte in mir ein geheimnisvolles Sehnen, sobald ich neben ihr am Klavier saß. Die Töne der Musik überfielen mein erwachtes Empfinden und erhoben meine Seele in ein unbekanntes Reich. Die Finger glitten unruhig über die Tasten, und ein Gefühl von Seligkeit und Erschrecken drang in mein Spiel. Plötzlich entschlüpfte ein tiefer Seufzer meinen Lippen, erschrocken blickte ich zur Seite und sah in die Augen meiner Lehrerin, die unverwandt auf mich gerichtet waren. Noch ahnte ich die neue geheimnisvolle Kraft nicht, die mich erfüllte." — Hart an der Grenze bewegt sich der Bericht eines Wandervogels: „Als wir Jungens noch allein waren, hatten wir immer ohne Badehose gebadet. Als wir jetzt mit den Mädchen der Gruppe baden wollten, wußten wir nicht, was wir machen sollten. Auf dem nächsten Gruppenabend kamen wir zu dem Entschluß, uns vollständig zu entkleiden. Wir empfanden das später als so natürlich und sittlich, daß wir uns über unseren früheren Zweifel wunderten. Ich trete auch jetzt noch für vollständige Nacktheit des Körpers ein, ich kann nicht beweisen, warum ich dabei nichts Unsittliches empfinde. Die schönsten Stunden in meinem Leben waren die, in denen ich mich ganz nackt und frei auf sonniger Wiese mit Mädeln und Jungen tummeln konnte."

Wie steht dieser Bericht aus der Jugendbewegung im Gegensatz zu dem folgenden, der die Funktion der Erotik recht klar werden läßt. „Wie oft habe ich mit Kameraden in einer Holzbude gesessen und ihren schmutzigen zweideutigen Geschichten gelauscht. Unser einziger Gesprächsstoff war das Gebiet des Sexuellen. Zur Selbstbefleckung brachten mich meine Eltern, die mich auf einen Fehler am Zeugungsorgan aufmerksam machten; nun hatte ich Angst, daß ich zum späteren Eheleben untauglich sei. Das teufliche Werk wurde bald zu einer Lust, der gegenüber mein Wille immer verlor. Gottes suchende Güte hat mich aber auf den rechten Weg zurückgeführt. Mit gefalteten Händen rief ich zu Gott, ich wendete mich dem christlichen Jungmännerverein zu und seit dem 16. Lebensjahr ist das Kreuz Christi über meinem Leben sichtbar. Über zwei andere Fälle, in denen ein väterlicher Freund Hilfe brachte, ist bereits früher in dieser Zeitschrift berichtet. Sprangers[1] Bemerkung zeigt mit Recht auf die Oberflächlichkeit unserer Urteile, die im ersten Fall nur die überbetonte Religiosität des Schülers sahen, nicht aber den Kampf, der ihr vorausgegangen war: „Mag auch von innen her alles erfüllt sein, wir ahnen nie, wie weit die Gefährdung durch sexuelle Stürme den hoffnungsvollen jungen Mann zu Fall bringt," und wenn man wissen will, wie steht es um einen Menschen, geht es nicht ohne Kenntnis dieses Faktors.

Es bleiben nur noch einige Bemerkungen über die Struktur der schulischen Gemeinschaft, der man letzthin mehr Aufmerksamkeit widmet. Es bedarf keiner näheren Ausführung, daß der Geist wahrer Kameradschaft von Lehrern und

[1] Studentenwerk 1930; Heft 5. Selbstverständlich fehlt es nicht an Notizen wie: „Mein Freund blätterte im Lexikon und suchte nach Erklärungen für Worte aus dem Geschlechtsleben." „Ich geriet in Konflikte, die mir manche schwere Stunde brachten. Dazu kam, daß ich diese Dinge mit keinem Menschen, selbst nicht dem besten Freunde, zu besprechen wagte und ihnen gegenüber der zu bleiben versuchte, als den sie mich kannten."

Schülern die Voraussetzung für diese Bekenntnisse in der Schulgemeinschaft lebendig ist. Dagegen betont eine Niederschrift, daß wahre Kameradschaft innerhalb der Klasse nur in seinem Erziehungsheim geherrscht habe, wo sie sich aus der Gegnerschaft gegen die verhaßte Aufsichtsgruppe und deren Zwangsmaßnahmen ergab. Trotz ausgedehnter Schülerselbstverwaltung, Klassengemeinden und Feste sind Stimmen laut geworden, die sagen: „Schönes Kameradschaftsgefühl, wenn man damit das Abschreibenlassen bezeichnet. Wenn man abschreiben läßt, ist man ein feiner Kerl; sonst spricht man verächtlich von ihm. Beim Klassenball gilt Erscheinen als Pflicht, darum halte ich nicht viel von diesen Redensarten, sondern sehe es für das beste an, tüchtig zu lernen." Ähnlich heißt es bei einem andern: „Daß ein Mitschüler einen andern etwas erklärt, ist ausgeschlossen; jeder behält seine Weisheit für sich. Unter diesen Umständen bin ich krasser Egoist geworden und merke, daß ich so gut weiterkomme."[1]

So zeigen uns diese Berichte zugleich neue Aufgaben, mahnen uns, nicht mit dem Erreichten zufrieden zu sein, und erleichtern die Beurteilung der Hemmungen und milieu- wie charakterlich bedingter Schwierigkeiten. Wir haben sie daher bereits in der U I anfertigen lassen, um nicht beim Examen mit unseren Erkenntnissen das „zu spät" verbinden zu müssen. Unsere Jugend, die so oft mit Vorwürfen überschüttet wird, hat es schwer gehabt, als sie heranwuchs: Weltkrieg zu ihrer Kinderzeit, Gefallenenlisten, Lebensmittelschmuggel, Hunger und Inflation, Entwurzelung, Armut und Protzentum sind an ihnen vorbeigegangen. Ist es da nicht ein Wunder, daß sie die Belastung so gut überstanden hat, daß sie mit Bekenntnisoffenheit, Freude am Körper, einer eindeutigen Einstellung zum andern Geschlecht, bar jeder pikanten Prüderie und klaren Einfügung in das Unvermeidliche aufrecht steht, mag das die Älteren auch als Ideal- und Sittenlosigkeit berühren!

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit.

Auf Grund statistischer Erhebungen an vier Oldenburgischen Oberrealschulen, die insofern ein besonders günstiges Material boten, als sie in großem Umfange Knaben und Mädchen vereinigen, ferner die einzigen höheren Lehranstalten ihres Schulortes sind und somit keine Aussonderung der Schülerschaft nach Stand und Begabung bieten, schließlich auch bei gleichen Schulgebieten nach gleichen Lehrplänen unterrichten, hat Hermann Thyen eine sehr beachtenswerte vergleichende Untersuchung über die Schulleistungen der Knaben und Mädchen unter Leitung von Prof. Dr. W. Peters durchgeführt.[2]

Er faßt seine Ergebnisse in folgenden Sätzen zusammen:

1. Eine Zusammenfassung des gesamten Materials aller Klassen führt zu dem

[1] Daß der Internatsbetrieb des alten Seminars ein stärkeres Gemeinschaftsgefühl erzog als die höhere Schule, ist eine auch sonst beobachtete Tatsache. Vgl. dazu noch Werfels Abituriententag und den Korpsgeist amerikanischer Studenten.

[2] Jenaer Dissertation 1929. Erschienen als Heft 12 der „Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie", Langensalza 1929.

Resultat, daß die Knaben in der allgemeinen Schulfähigkeit ein wenig hinter den Mädchen zurückstehen. Bessere Durchschnittsleistung als die Mädchen weisen die Knaben nur in der Geschichte auf; in der Mathematik sind die Durchschnittsleistungen gleich bei Knaben und Mädchen, im Deutschen und in den Fremdsprachen zeigen sich die Mädchen erheblich überlegen.

2. Dies Ergebnis ist jedoch beeinträchtigt durch einige Fehlerquellen. Es ist festgestellt, daß die Mädchen in den Klassen UIII bis UII und in der Oberstufe eine aus der Gesamtheit der Mädchen stärker nach der Begabung ausgelesene Gruppe darstellen als die Knaben. Für die Klassen VI bis IV besteht diese Fehlerquelle jedoch nicht. Eine zweite Fehlerquelle, das starke Überwiegen männlicher Lehrkräfte, ist — soweit sie durch Vergleich der Zensurengebung bei männlichen und weiblichen Lehrkräften quantitativ bestimmbar war — als unwesentlich erkannt. Eine dritte Fehlerquelle, die durch einen in gewissem Umfang anzunehmenden nivellierenden Einfluß der Koedukation als solcher hervorgerufen wird, kann meßbar nicht berücksichtigt werden.

3. Unter Berücksichtigung der Fehlerquelle der stärkeren Auslese der Mädchen ergibt sich, daß die Besserleistung der Mädchen in den Fremdsprachen und im Deutschen bestehen bleibt, während sich in der Mathematik und Geschichte eine Minderleistung der Mädchen etwa im Ausmaß ihrer Besserleistung in den Sprachen ergibt.

4. Die Streuung der Mädchenzensuren (Pearsonschen Streuungsmaße) ist im allgemeinen — wenn auch wenig — größer gefunden als die der Knaben. Die Ursache ist meistens die größere prozentuale Häufigkeit der Zensur 1 bei den Mädchen. Die Fehlerquelle der stärkeren Auslese der Mädchen würde dieses Ergebnis nicht beeinträchtigen, da von den gering begabten Mädchen, die vorzeitig abgegangen sind, ein erheblicher Prozentsatz auf die Zensur 4 entfallen würde; dann aber könnte die Streuung eher größer werden. Die Streuung der Noten nimmt mit steigender Klassenstufe ab. Nur in der Oberstufe, bei den Mädchen schon in der UII, ist sie wieder größer.

5. Die Fraktionierung des Materials nach Klassen ergibt die Überlegenheit der Mädchen im Deutschen und in den Fremdsprachen während der ganzen Schulzeit. Im Rechnen (VI und V) sind die Mädchen ebenfalls den Knaben überlegen, dagegen sind sie unterlegen in der Mathematik und vor allem in der Geschichte. Den höchsten Leistungsgrad erreichen beide Geschlechter in der V, den geringsten in der IV.

6. Der Prozentsatz solcher Schüler, die ohne Wiederholung einer Klasse die Schule von der VI an bis zum erfolgreichen Abschluß der UII durchlaufen, ist fast gleich hoch bei beiden Geschlechtern (Knaben 26 %, Mädchen 25 %).

7. Die Frage nach dem Entwicklungsrhythmus der Geschlechter ist nicht in befriedigender Weise aus dem Zensurenmaterial zu beantworten. Immerhin konnte festgestellt werden, daß der negative Einfluß der Pubertät bei den Mädchen früher einsetzt (in IV) als bei den Knaben, und die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Mädchen stärker ungünstig beeinflußt wird, als dies bei den Knaben der Fall ist.

8. Die Fraktionierung des Materials nach den 4 untersuchten Schulen und nach einzelnen Lehrern ergibt weitgehende Übereinstimmung sowohl hinsichtlich der absoluten Höhe der Durchschnittszensuren als auch hinsichtlich der Diffe-

renzen der Mittelwerte der Knaben- und Mädchenzensuren. Darin liegt ein Beweis für die Möglichkeit der Verwertung von Zensuren für psychologische Untersuchungen. Widersprüche in der Beurteilung der Knaben und Mädchen ergeben sich in der Mathematik und in der Geschichte — wie in Ansehung der im Gesamtergebnis gefundenen geringen bzw. (in der Mathematik) verschwindenden Differenz der arithmetischen Mittelwerte zu erwarten. Überraschend ist dagegen, daß an einer Schule im Gegensatz zu den übrigen das Rechnen bei den Knaben besser beurteilt ist als bei den Mädchen. Gründe dafür sind nicht erkennbar.

9. Der Schulwille der Mädchen ist erheblich größer als der der Knaben. Nach rechnerischer Berücksichtigung der Differenz bleibt keine Besserleistung der Mädchen bestehen, d. h. die gefundenen höheren Leistungen der Mädchen sind nicht in einer tatsächlich höheren Begabung begründet, sondern in ihrem größeren Schulwillen.

10. Ordnet man die Fächer nach der Höhe der Durchschnittsleistungen, so ergeben sich für die Knaben und Mädchen verschiedene Reihenfolgen. Bei ersteren ist die — durch alle Klassen gleiche — Reihenfolge: Geschichte, Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen. Bei den Mädchen wechselt die Reihenfolge vielfach im Laufe der Schulzeit. Nach der Häufigkeit scheint die folgende Reihenfolge die bezeichnende zu sein: Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Geschichte. Es darf vielleicht angenommen werden, daß diese Reihenfolgen identisch sind mit den Reihenfolgen des Interesses für die Unterrichtsfächer bei Knaben und Mädchen.

11. Die Durchschnittsleistungen der Mädchen in den verschiedenen Fächern liegen — sowohl beim Gesamtergebnis als auch in jeder einzelnen Klassenstufe — näher beieinander als die Durchschnittsleistungen der Knaben.

12. Die Korrelation zwischen den Unterrichtsfächern ist bei den Mädchen größer als bei den Knaben. Dies Ergebnis führt in Verbindung mit dem soeben genannten zu dem Schluß, daß fachlich differenzierte Leistungsfähigkeit (Begabung) bei den Mädchen seltener ist als bei den Knaben.

*

Versuch mit zeitlich konzentriertem Unterricht.

Versuche, das bunte Durcheinander des Stundenplans und den sprunghaften Wechsel von Fach zu Fach durch täglichen Unterricht in nur einem Stoff zu ersetzen, sind des öfteren gemacht worden. Vor einiger Zeit ist in den Vereinigten Staaten ein solches Experiment wissenschaftlich-statistisch genau durchgeführt worden.[1]

Es handelte sich um eine Gruppe von Schülern einer höheren Anstalt im zweiten Halbjahr im Alter von 15—16 Jahren, die zu einer Sonderklasse zusammengestellt wurden. Diese Klasse war, was Intelligenz, Leistung und Betragen anbetrifft, keineswegs homogen, aber körperlich ungefähr auf gleich hohem Entwicklungsstadium.

Statt jeden Tag wie üblich Unterricht in Algebra, Englisch, Geschichte und Botanik zu erhalten, arbeiteten diese Schüler 5 Wochen lang jeden Tag nur

[1] The School Review, Chicago.

Algebra, dann Englisch für eine gleich lange Periode, dann Geschichte und schließlich Botanik. Die Lehrer wechselten während dieses Unterrichtes miteinander je nach ihrem Fach ab.

Ehe das Experiment begann, fanden mehrere Konferenzen statt, in deren Verlauf die Fachlehrer, der Direktor und der Schulrat den Unterrichtsplan aufstellten; die Gefahr, die man am meisten fürchtete, daß die Schüler sehr rasch ermüden würden, schien am größten in Algebra, am kleinsten in der Muttersprache.

In Algebra wurde das Durchschnittspensum der beiden letzten Klassen als Maximalleistung festgelegt. Jeder Schüler bekam eine Aufstellung dieses zu erledigenden Pensums in die Hand. Es wurde in Aussicht gestellt, daß nach befriedigender Erledigung des Pensums jeder Schüler für den Rest der fünf Wochen frei sein sollte.

Die Klasse begann mit großem Eifer. Ein Achtel der Schüler blieb bald zurück und brauchte ständigen Ansporn, um weiter zu arbeiten, die übrigen arbeiteten fleißig ohne besondere Anstrengung. Nach kurzer Zeit vereinigten sich die Schüler selbst zu vier kleinen Gruppen. Die Schüler innerhalb dieser Gruppen arbeiteten zusammen und suchten einander zu überholen. Diese Gruppierung hielt sich fast unverändert während des ganzen Kurses auch in den anderen Fächern. Auffällig war, daß diese Gruppenanordnung, wie sich später herausstellte, mit nur vier Ausnahmen, einer Klassifizierung nach Intelligenzquotient und Klassenleistung während des vorangegangenen Halbjahres entsprach.

Ganz gegen Erwarten nun traten keine Langeweile und keine außergewöhnlich rasche Ermüdung bei dem täglich fünfstündigen Arbeiten in Algebra auf. Der Unterricht begann 8,45 Uhr, dauerte bis 11,50 Uhr, nachmittags von 1,20 Uhr bis 3,25 Uhr. Es stand den Schülern jederzeit frei, den Klassenraum zu verlassen, morgens und nachmittags wurde je eine kurze Pause eingeschoben. Um die Resulatte dieses Experiments genau prüfen zu können, wurde eine Kontrollgruppe zusammengestellt, die nach gewöhnlicher Weise unterrichtet wurde.

Es zeigte sich nun erst einmal, daß man die fleißigen und nachlässigen Schüler mit ungewohnter Leichtigkeit und Sicherheit feststellen konnte, schon innerhalb der ersten Woche. Es war leichter, die Trägen zum Arbeiten anzuhalten. Ferner zeigte sich, daß die Schüler leichter an das Maximum und Optimum ihrer Leistungen herankommen, als wenn sie alle 45 oder 60 Minuten sich auf andere Fächer und Lehrer einstellen müssen.

Etwa ein Drittel der Schüler beendete die Aufgaben in vier Wochen, also eine Woche eher als der verlangte Durchschnitt. Es war nicht möglich, genau festzustellen, wieviel von der Leistung man etwa freiwilligen Hausarbeiten zuschreiben mußte. Einige erzielten vier freie Tage, die Hälfte aller Schüler hatten drei Tage und mehr gewonnen, und alle außer zwei hatten wenigstens einen freien Tag. Die Qualität der Leistungen war über dem sonstigen Durchschnitt.

Am Schluß des Halbjahres bekamen die Schüler vom Schulrat einen gedruckten Fragebogen, auf dem sie ihre „Erfahrungen" mit dieser Art des Unterrichts niederlegen konnten, ohne daß sie in irgendeiner Weise in ihrem

Urteil beeinflußt wurden. Die Beantwortung der Fragen bestand lediglich im Streichen vorgedruckter Sätze, so daß eine Identifizierung des Beantworters nicht möglich war.

Folgende Tabelle zeigt das Resultat:

Fragen	Reduziertes Verhältnis der Antworten:	
	1 Fach pro Tag	Mehrere Fächer pro Tag
1. Ich lernte mehr, wenn ich ein Fach den ganzen Tag arbeitete — Wenn ich mehrere Fächer arbeitete.	18	2
2. Ich arbeitete lieber, wenn ich ein Fach den ganzen Tag arbeitete — Wenn ich mehrere Fächer arbeitete.	19	1
3. Ich ging lieber zur Schule, wenn ich ein Fach den ganzen Tag arbeitete — Wenn ich mehrere Fächer arbeitete.	17	1
4. Ich war müder, wenn ich ein Fach den ganzen Tag arbeitete — Wenn ich mehrere Fächer arbeitete.	7	12
5. Wenn ich die Wahl hätte, würde ich lieber ein Fach den ganzen Tag arbeiten — Mehrere Fächer arbeiten.	19	(1 unentschieden)

Die fünfte Frage ist wohl die ausschlaggebende.

Ein 15jähriger Schüler weiß genau, welche Art von Unterricht er für das folgende Jahr vorziehen würde, und er wird seine Wahl auch wahrheitsgemäß angeben — womit natürlich nicht gesagt ist, daß er beurteilen könnte, welche Art von Unterricht für ihn „besser" ist. Die Lehrer bekamen keinen Fragebogen; ihr Urteil war einstimmig, daß diese Art von Unterricht für den Schüler leichter und angenehmer, für den Lehrer — anfänglich — schwerer sei. Der Unterschied an positiven Leistungen im Vergleich zur Kontrollgruppe war nicht erheblich genug, um daraus Schlüsse über den Wert der beiden Methoden zu ziehen.

Herchen (Sieg). F. B. Kleinschmidt.

*

Über die Gestaltung des Psychologieunterrichts in der neuen Lehrerbildung.[1]

(Pädagogische Akademie in Frankfurt a. M.)[2]

Den äußeren Rahmen für den Psychologieunterricht an den preußischen Pädagogischen Akademien gibt die „Ordnung der ersten Lehrerprüfung für das Lehramt an Volksschulen in Preußen" (Ministerialerlaß vom 10. April 1928). Der Bedeutung des Faches, wie einem von den vier älteren Akademien, darunter auch Frankfurt, geäußerten Wunsch entspricht es, wenn nach § 8 neben syste-

[1] Weiterer Beitrag zu der Reihe „Die Pflege der Psychologie in der neuen Lehrerbildung." (Vgl. S. 143 des laufenden Jahrganges).

[2] Dieser Bericht berührt sich z. T. mit meinem Aufsatz „Das Studium der Psychologie an der Pädagogischen Akademie" Preuß. Lehrerztg v. 4. Mai 1929 und mit meinem Vortrag auf der „Pädagogischen Woche" 1928 in Frankfurt/Main „Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie" = ZPdPs XXXIX (1929) S. 1 ff.

matischer Pädagogik die Psychologie als dasjenige Fach herausgehoben wird, in dem die Prüfung obligatorisch ist, während für die übrigen Fächer eine mehr oder weniger große Wahlfreiheit besteht. Über die Anforderungen unterrichtet § 9, 3: „Der Prüfling soll mit den Grundfragen der allgemeinen Psychologie vertraut sein und Einblick in die Probleme der Psychologie der Kindheit und des Jugendalters, die für Erziehung und Unterricht von besonderer Bedeutung sind, besitzen. Zu fordern ist die Fähigkeit der psychologischen Selbst- und Fremdbeobachtung und der Beschreibung seelischer Zustände und Vorgänge, auch eine gewisse Fertigkeit, die Beobachtungen sachgemäß und der wissenschaftlichen Ausdrucksweise entsprechend wiederzugeben und sie in die psychologischen Zusammenhänge einzuordnen." Erfreulich ist es, daß diese ministeriellen Bestimmungen elastisch formuliert und weitherzig gestellt sind, so daß sowohl den einzelnen Akademien wie den einzelnen Dozenten innerhalb dieser Grenzen eine weitgehende Freiheit der Entwicklung und Entfaltung gewährleistet ist. Und tatsächlich ist von dieser für eine Hochschule notwendigen Freiheit in begrüßenswertem Maße Gebrauch gemacht worden.

An der Frankfurter Pädagogischen Akademie wurde gegenüber den verschiedenen psychologischen Richtungen, Strömungen und Anschauungen von vornherein bewußt ein Kurs eingeschlagen, der auf mittlerer Linie liegt. Wieweit diese Einstellung mit dem simultanen Charakter der Frankfurter Akademie zusammenhängt, der sich ganz von selbst im Sinne der Toleranz und des Ausgleichs äußert, lassen wir dahingestellt. Auf jeden Fall entspricht diese Einstellung den persönlichen und wissenschaftlichen Anschauungen der beiden Lehrkräfte für Philosophie und Psychologie (Schmied-Kowarzik und Kießling).[1] Aus dieser allgemeinen Einstellung ergeben sich die Grundsätze, die für die Ausgestaltung unseres Psychologieunterrichtes maßgebend wurden. Als erster Grundsatz gilt uns der der Wissenschaftlichkeit. In Übereinstimmung mit dem Psychologieunterricht an der Universität lehnen wir jegliches Liebäugeln mit einem auflösenden Dilettantismus oder einer verschwommenen Vulgärpsychologie ab, ferner lehnen wir ab, irgendwelchen psychologischen Modeströmungen oder allgemeinen Zeittendenzen zuliebe unseren Psychologieunterricht anzupassen. Damit hängt zusammen, daß wir auch die rein praktische Einstellung verwerfen, wie sie leider in weiten Kreisen unserer heutigen Jugend anzutreffen ist; wir fordern, daß Praxis und Theorie Hand in Hand gehen und daß für jede praktische Betätigung psychologischer Art die wissenschaftliche Begründung gegeben werden kann. Der zukünftige Lehrer soll in psychologischen Dingen kein subalterner Geist, sondern ein wissenschaftlicher Kopf sein, der über den Dingen steht. Als zweiter Grundsatz gilt uns der pädagogische. Durch ihn unterscheidet sich der Psychologieunterricht an der Pädagogischen Akademie grundsätzlich von dem an der Universität. Während hier die allgemeine Psychologie oder dieses bzw. jenes psychologische Sondergebiet zur Erörterung kommt, steht an der Pädagogischen Akademie aller Psychologieunterricht sub specie pädagogica. Doch bedarf es noch einer weiteren Einschränkung. Damit kommen wir zum dritten Grundsatz. Wir wollen ihn den lehrerpsychologischen Grundsatz nennen. Die pädagogische Psychologie ist in den letzten

[1] Prof. Dr. Schmied-Kowarzik, o. Prof. an d. Universität Dorpat 1921—27, Schüler Jodls, Diltheys und Euckens; Prof. Dr. Kießling, 1910—14 Schüler Külpes und Karl Bühlers, 1914—27 an höheren Schulen.

Jahren derartig angeschwollen, daß selbst der Fachpsychologe kaum noch imstande ist, sie zu übersehen. Für den Lehrer, der in seinem Beruf neben der psychologischen Aufgabe noch andere mindestens ebenso wichtige zu erfüllen hat, ist dies vollends unmöglich. Wir müssen also auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie zu einer grundsätzlichen Trennung kommen zwischen Fachpsychologen (hierher gehört die neuerdings viel erörterte Frage des „Schulpsychologen") und Lehrer. Nach der theoretischen Seite zeigt sich die Grenze in der Beschränkung auf diejenigen Gebiete, Probleme und Fragen, welche vor allem für den Lehrer in seiner Schulpraxis in Frage kommen, nach der praktischen Seite in der vorwiegenden (nicht alleinigen) Beschäftigung mit dem für den Lehrer besonders wichtigen Beobachtungsverfahren.

Die äußere Gestaltung des Psychologiestudiums in Frankfurt hängt zusammen mit dem Frankfurter Plan, der sich weitgehend von den Plänen der übrigen Pädagogischen Akademien unterscheidet. Das Charakteristische des Frankfurter Planes besteht vor allem darin, daß das dritte Studiensemester rein praktisch eingestellt ist (alle wissenschaftlichen Stunden des alten Planes sind auf die beiden ersten und das vierte Studiensemester geschoben) und daß nach dem ersten Studiensemester ein vierwöchiges Hospitationspraktikum und nach dem dritten Semester ein vierwöchiges Unterrichtspraktikum eingefügt ist. Dadurch bekommt die Stundentafel für Psychologie folgendes Gesicht: Erstes Semester 5, zweites Semester 6, drittes Semester keine, viertes Semester 1 Wochenstunde.

Was die innere Ausgestaltung des Psychologieunterrichts betrifft, möchte ich als besonders bezeichnend für Frankfurt folgendes hervorheben. Zum ersten halten wir nicht nur in der Psychologie, sondern auch in den übrigen wissenschaftlichen Fächern prinzipiell an der Vorlesung als einer Form des akademischen Studiums von selbständigem Eigenwert fest. Es ist nicht möglich, auf diesen in der gegenwärtigen Hochschulreform viel erörterten Punkt näher einzugehen. Nur soviel sei gesagt, daß wir die Auflösung der Vorlesung in die Form der Übung verwerfen. Dagegen hätte eine vollwertige Vorlesung unter anderem zum Ziel: einmal ein Übermitteln des wissenschaftlichen Studienstoffes in der Form, daß sie dem Studenten als geeignete Grundlage dienen kann für die selbständige häusliche Durch- und Verarbeitung des betreffenden wissenschaftlichen Gebietes und seiner Probleme, zum zweiten halten wir es für gut, wenn in der Vorlesung nach jedem Paragraphen bzw. Abschnitt zur Orientierung und Klärung eine kurze Aussprache stattfindet usw. Ein zweiter Punkt, der mit dem erwähnten in Zusammenhang steht, ist das psychologische Einführungskolleg im ersten Semester. Die Einwände, welche dagegen erhoben werden, scheinen uns nicht stichhaltig. Bei den ungleichen und überaus unzureichenden psychologischen Kenntnissen der Abiturienten halten wir eine Einführungsvorlesung, in der die psychologischen Termini festgelegt, die Methoden erläutert, die gegenwärtigen psychologischen Strömungen und Richtungen betrachtet und in die psychologische Bibliographie eingeführt wird, für eine unbedingt notwendige Einrichtung. Wenn diese Einführungsvorlesung in der oben angedeuteten Weise stattfindet, wird man nach unseren Erfahrungen wesentlich wertvollere Ergebnisse erzielen, als dies bei irgendeiner Übungsform sein kann. Erwähnt sei noch, daß eine zwei- bis dreistündige Vorlesung über Jugendkunde (Psychologie des Kindes und Jugendlichen) im zweiten Semester gleichfalls zur stehenden Einrichtung geworden ist. Auch hat

sich unseres Erachtens sehr bewährt, daß wir die eine Stunde im vierten Studiensemester zu einer Vorlesung über das „auffällige Kind" verwenden mit Besprechungen und Führungen (Psychopathenheime, Hilfsschule, Blindenschule, Taubstummenschule usw.).

Ein dritter Punkt betrifft die psychologischen Übungen. Auch hier ist es zur stehenden Einrichtung geworden, daß wir im ersten Semester zweistündige Übungen im Testverfahren usw. haben und im zweiten Semester zweistündige Übungen im Beobachtungsverfahren und was sonst damit zusammenhängt (personaler Gesichtspunkt). Man mag zu Testverfahren stehen, wie man will, man mag den diagnostischen Persönlichkeitswert bestreiten, jedenfalls hat sich das Testverfahren nach unseren Erfahrungen als ein ausgezeichnetes Mittel erwiesen zur Einführung in die psychologische Praxis. An Hand eines Testverfahrens, das von einem erfahrenen und kundigen Pädagogen und Psychologen ausgearbeitet ist, kommt der junge Student zum ersten Male in unmittelbare Fühlung mit der Psyche des Kindes, eröffnen sich ihm Einblicke in die geistige Welt des Kindes, die er vorher nicht gekannt hat. Allerdings haben Testversuche nur Wert, wenn sie in kleinen Gruppen ausgeführt werden (ein Kind, ein Versuchsleiter, drei bis vier, besser ein bis zwei protokollierende Beobachter). Damit kommen wir an einen wunden Punkt des akademischen Psychologieunterrichtes. Unseres Erachtens könnte das Pädagogisch-psychologische Institut auf sämtliche psychologischen Apparate, den großen Übungsraum usw. verzichten. Was es aber unbedingt braucht, sind eine Reihe kleiner Zellen für Gruppenübungen und für psychologische Untersuchungen nach diesem oder jenem Verfahren. Was nun die eigentliche praktisch-psychologische Schulung angeht, stehen wir auf dem Standpunkt, daß für den späteren Lehrer in erster Linie das Beobachtungsverfahren in Betracht kommt. Für dieses ist die Übung des zweiten Semesters vorbehalten; dazu ergeben sich weitere Möglichkeiten psychologischer Beobachtung während der übrigen Studienzeit, vor allem in der Zeit der beiden Außenpraktika.

Als vierter Punkt sei eine Übersicht gegeben über den psychologischen Studienplan, wie er für das Studienjahr 1931/32 vorgesehen ist.

Sommersemester 1931.

1. Semester: Einführung in die Psychologie (Vorlesung) zweistündig.
   Pädagogische Psychologie (Vorlesung) einstündig.
   Übungen im Testverfahren (Einzelgruppen) zweistündig.
3. Semester: frei.

Wintersemester 1932.

2. Semester: Jugendkunde (Vorlesung) zweistündig.
   Psychologie der Erziehung auf sozialpsychologischer Grundlage (Vorlesung) zweistündig.
   Übungen im Beobachtungsverfahren, zweistündig.
4. Semester: Psychologie des auffälligen Kindes (Vorlesung) einstündig.

Noch ein fünfter und letzter Punkt. Was bisher erwähnt wurde, waren pflichtmäßig für den Studenten vorgeschriebene Vorlesungen und Übungen. Daneben bestehen noch wahlfreie Vorlesungen und Übungen, die auch einem weiteren Kreise, vor allem den Lehrern, als Gasthörern zugänglich sind. Besonderer Vorliebe erfreut sich in Frankfurt das pädagogisch-psychologische Kolloquium, das schon seit einer

Reihe von Semestern wöchentlich zweistündig von Schmied-Kowarzik und Kießling gemeinsam abgehalten wird. Hier werden fortlaufend Erscheinungen aus der modernen pädagogisch-psychologischen Literatur besprochen. Dieser letzte Punkt erscheint uns besonderer Erwähnung und Beachtung wert, weil durch ihn eine Brücke zwischen neuer und alter Lehrergeneration geschlagen, eine Verbindung zwischen neuer und alter Lehrerbildung geschaffen wird.

Wiesbaden. Prof. Dr. A. Kießling.

*

Das Pädagogisch-psychologische Institut des Münchener Lehrervereins.

Im Oktober 1930 hat sich das zweite Jahrzehnt vollendet, seitdem der Münchener Lehrerverein sein Pädagogisch-psychologisches Institut eröffnete. In ununterbrochener Folge wurde es in diesen zwei Jahrzehnten von Herrn Geheimrat Dr. Aloys Fischer in vorbildlicher Weise geleitet und betreut. In mannigfacher Art konnte es nicht bloß die Lehrerschaft Münchens, sondern die des ganzen Landes in ihrem beruflichen Wirken anregen und fördern. In zahlreichen großzügig durchgeführten Ferienkursen durfte das Institut tausende von Lehrergästen aus allen deutschen Ländern begrüßen, und der Junglehrerschaft ist es eine geschätzte Stätte stiller Übungs- und Forscherarbeit geworden.

Eine doppelte Aufgabe wurde dem Institut bei seiner Gründung mit auf den Weg gegeben: Es sollte erstens eine Fortbildungsstätte sein, an der die Lehrer Bayerns die Möglichkeit finden sollten, mit den Fortschritten ihrer Berufswissenschaften in enger Fühlung zu bleiben, und zweitens eine Forschungsstätte, mit deren Hilfsmitteln sie selbst nach Kräften zum Ausbau einer streng wissenschaftlichen Jugendkunde, einer zeitgemäßen Didaktik, einer möglichst wirksamen Erziehungspädagogik beitragen könnten.

Zuvörderst hielt man bei der Auswahl dieser Aufgaben und Ziele daran fest, daß die Veranstaltungen des Instituts nicht in den Bereich jener allgemein wissenschaftlichen Gebiete hinübergreifen sollten, deren Pflege als natürliche Pflicht unseren Hochschulen zusteht. Es kam hier vielmehr darauf an, in eindringlicher und wissenschaftlicher Form jene Gebiete zu pflegen, die der Lehrer für seine pädagogisch-berufliche Ausbildung und Betätigung braucht; die Lücke zu schließen, die zwischen den Darbietungen der Universität und der praktischen Schularbeit, aber auch zwischen der Lehrerfortbildung und den praktischen Anforderungen an den Lehrer der neuzeitlichen Schule klafft. Man wollte jene praktisch-didaktischen Übungen, jene psychologischen und psychologisch-pädagogischen Forschungen, jene schultechnischen Erhebungen und Versuche pflegen, die im Universitätsbetrieb keinen oder nur einen allzu beschränkten Raum finden können, die aber doch den berufstechnischen Bedürfnissen des Lehrers in hervorragendem Maße dienen.

In den vier glücklichen Jahren vor dem Kriege wurde dieses Betätigungsfeld mit reichem Erfolge bebaut, und wenn auch die Kriegswirren in der Entwicklung des in Angriff genommenen Werkes eine schmerzliche Zäsur bedeuteten, so gelang es doch, den damals ins Wanken gekommenen Bau wieder aufzurichten, die Ziele des Instituts den geänderten Verhältnissen entsprechend frisch zu formulieren und neue Ausbaumöglichkeiten ins Auge zu fassen.

Wenn wir uns nun fragen, ob es gelungen ist, die vorgesetzten Aufgaben seit

dieser Wiederbegründung in ausreichendem Maße und in befriedigender Art zu lösen, so muß allerdings mit einem glatten Nein geantwortet werden. Der Unterschied zwischen dem, was vor, und dem was nach dem Kriege erreicht werden konnte, springt zu sehr in die Augen, als daß man ihn wegleugnen könnte.

Suchen wir nach den Gründen, so muß vor allem festgestellt werden, daß die Stellungnahme der Lehrerschaft gegenüber theoretisch-berufswissenschaftlicher Arbeit, aber auch gegenüber unmittelbar praktischen Veranstaltungen nach dem Kriege eine völlig geänderte war. Noch immer hat sich namentlich der durch die organisatorisch-beruflichen Veränderungen der Nachkriegszeit hart getroffene Großstadtlehrer nicht aus seiner zwangsläufigen Einstellung auf das Wirtschaftliche befreien können; noch immer vermag er nicht seine Verbitterung gegenüber einer gänzlich unberechtigten finanziellen Benachteiligung niederzukämpfen und sein Interesse auf berufstechnische Studien, auf eine liebevolle Versenkung in berufsverwandte Probleme in dem gleichen Ausmaße wie vor dem Kriege einzustellen.

Als zweiter Grund für mancherlei Fehlschläge ihrer Bemühungen erkannte die Pflegschaft des Instituts die Überalterung des Münchener Lehrkörpers, den fast gänzlichen Mangel an jungem Nachwuchs, wie er durch den starken Rückgang der Schüler- und Klassenzahl bedingt war. — Welche Freude war es in den ersten Jahren nach Gründung des Instituts, dem Bildungseifer so vieler junger Kollegen in stets bereiter Hilfe entgegenzukommen, ihnen zur Ergründung der verschiedensten pädagogisch-psychologischen Probleme im Institut selbst, in Vorlesungen, Übungen und Kursen an die Hand zu gehen! — Heute fehlen bei allen derartigen Veranstaltungen die Teilnehmer, die sich noch nicht als fertig fühlen, die für ihre Berufsarbeit neue Wege suchen und dankbar die Gelegenheiten ergreifen, die sie auf ihren Forschungsreisen in neue Gebiete des Berufslebens fördern könnten.

Dazu kommt noch das allgemein beobachtete Streben der jungen Welt, sich von der Führung durch die Vertreter alter Traditionen freizumachen. Es wird immer schwerer, den Berufsnachwuchs an dauernde Arbeit zu binden, die auf dem Grunde freiwilliger Betätigung erwächst, ihm mühsame Forschungen, auf weite Sicht sich erstreckende Studien schmackhaft zu machen. Immer schwerer wird es, ideellen Bestrebungen eine treue und zahlreiche Gefolgschaft begeisterter Jünger zu sichern.

Zu alledem kam in den letzten sechs Jahren für unser Institut eine Zeit der Unruhe, die ständige Änderungen in seiner Unterbringung brachte und es nirgends festen Fuß fassen ließ. Für die Pflegschaft des Instituts war deshalb der Erwerb eines Heimes, das die Aussicht auf dauernde Unterbringung gewähren sollte, seit Jahren schon eine Lebensfrage.

Diese Sorge ist nun geschwunden; dem Pädagogisch-psychologischen Institut wurde in dem neu erworbenen Hause des Bayerischen Lehrervereins (Bavariaring 37) ein behagliches Heim bereitet, das alle Wünsche erfüllt: ein ansehnlicher Arbeitsraum mit allen Möglichkeiten fruchtreicher Betätigung, Nebenräume zu Übungs- und Untersuchungszwecken, ein herrlicher Vortragssaal stehen ihm zur Verfügung mit der Aussicht auf dauernd ungestörte Wirksamkeit. Dank dieser glücklichen Lösung der

Raumfrage treten wir nun in eine dritte Periode, in die Periode einer endgültigen Regelung unserer äußeren Verhältnisse ein, mit der sich das frohe Bewußtsein einer gesicherten Position, die Aussicht auf ungestörte und ertragreiche Institutsarbeit verknüpft.

Für diese Arbeit möchte ich als Ziel bezeichnen: die Pflege des Gesamtgebietes der Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik und der pädagogischen Psychologie. Wir wollen vor allem vier Gebiete pflegen: erstens die Forschungsarbeit; das Institut erforscht offene Probleme teils in Einzeluntersuchungen, teils in arbeitsteiliger Behandlung und sorgt für entsprechende Veröffentlichung der Ergebnisse.

Für diesen Abschnitt seiner Aufgabe wird das Institut wieder die Bildung von Arbeitsgemeinschaften anstreben, die bestehenden weiterführen und mit neuen Mitteln ausrüsten. Damit die hier geleistete Arbeit nicht ohne befriedigenden Abschluß bleibt, wurde ein Abkommen mit der Schriftleitung der „Münchener Lehrerzeitung" getroffen, wonach die im Institut entstehenden Abhandlungen, soweit sie die Billigung der Pflegschaft finden, gegen das übliche Honorar als Sonderbeilage zum Abdruck gebracht, am Jahresschlusse gesammelt und als „Jahrbuch des Pädagogisch-psychologischen Instituts" veröffentlicht werden.

Der Erfolg dieser Forschungsarbeit hängt davon ab, daß es uns gelingt, namentlich die jüngere Lehrerwelt für unsere Ziele zu begeistern, indem wir sie auf theoretische und experimentelle Aufgaben hinweisen, die praktische Lösungen begründen und befruchten können.

Der zweite Aufgabenkreis des Instituts umfaßt das Gebiet der pädagogisch-psychologischen Prüfungen und Untersuchungen, für die uns in den neuen Räumen erst eine rechte Möglichkeit geboten wird, die wir mit den Mitteln der neuen Forschungstechniken der pädagogischen Psychologie nach Kräften ausschöpfen wollen. Die stattliche Apparatur des Instituts, die eben jetzt eine begrüßenswerte Erneuerung und Bereicherung erfährt, wird der Betätigung auf diesem Gebiete sichere Grundlagen bieten und vielseitige Forschungsarbeit ermöglichen. Auch reiches Testmaterial zur Vornahme psychologischer Untersuchungen bezüglich der Schulreife, der Befähigung zum Besuche der höheren Schulen, zur Prüfung der Begabungsrichtungen der Kinder, zur Ermittlung von Sonderbegabungen und zur Feststellung der Begabungsgrade schwach befähigter Kinder steht in reicher Auswahl zur Verfügung.

An diesen Aufgabenkreis schließt sich eng die beschlußmäßig zu errichtende Stelle für Erziehungsberatung an, die ihre Tätigkeit auf die Schullaufberatung und auf Auskünfte bezüglich schwer erziehbarer Kinder beschränken soll, aber auch in diesem Rahmen eine Fülle beziehungsreicher Arbeit bietet.

Ein drittes Betätigungsgebiet hängt mit diesem zweiten auf das innigste zusammen: es ist die Sammlung von psychologisch auswertbaren Kinderdokumenten, Schülerleistungen und Testmitteln, die Schaffung eines wissenschaftlichen Tabellenmaterials, der Ausbau unserer Apparatesammlung. — Alle diese Teilgebiete unserer Institutsarbeit, soweit sie auch in den vorangegangenen Epochen schon gediehen sind, können erst jetzt glückhaft gefördert werden, weil uns bisher die Unterbringung solcher Sammlungen außerordentlich erschwert war.

Auch für diese Gebiete könnten Arbeitsgemeinschaften ins Leben treten. Namentlich für jüngere Lehrkräfte öffnet sich hier ein fruchtversprechendes, auch für die Ausübenden selbst höchst ersprießliches Arbeitsfeld, das übrigens schon bisher viele treue und opferfreudige Pfleger und in dem Assistenten des Instituts, Herrn Dr. Mann, einen begeisterten und kenntnisreichen Hüter fand.

Ein viertes Gebiet für die Arbeit des Instituts stellt sich uns in seinen Lehraufgaben dar. Auf diesem Gebiete hat sich ja das Institut schon bisher immer neuen Verhältnissen anzupassen verstanden, und wohl jeder einzelne aus den Reihen der Münchener Gesamtlehrerschaft hat den Segen des hier Geleisteten schon am eigenen Leibe verspürt, sei es in den regelmäßig wiederkehrenden Semestervorlesungen oder bei Gelegenheit der Ferienkurse, von denen der letzte (14.) erst in der Osterwoche des eben verflossenen Jahres stattfand.

Wenn es gelingt, für diese vier gekennzeichneten Aufgabengruppen eine recht stattliche Zahl von Freunden und Mitarbeitern zu finden, wie dies die rege Anteilnahme der Münchener Lehrerschaft an unseren Bestrebungen und die fördernde Stellungnahme des Hauptausschusses des Bayerischen Lehrervereins erwarten läßt, dann könnte sich für das Institut eine Periode glücklicher Entwicklungen öffnen.

München. Bezirksschulrat Dr. Hans Reinlein.

* *

Schrifttum.

Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Herausgegeben von F. Schlotte. XVIII. Band. Leipzig 1930. Verlag der Dürrschen Buchhandlung. 208 S.

1. Der Ausschuß für Begabungsuntersuchungen des Instituts berichtet über eine gemeinschaftliche Untersuchung mehrerer Mitglieder, die sich eine vergleichende Begabungsuntersuchung an Haupt- und Sonderklassen- (Förderklassen-) schülern zur Aufgabe machte. Die Untersuchung wurde an 40 Klassen von 7 Leipziger Volksschulen durchgeführt und dadurch 845 Hauptklassenschüler (Normalbegabte) und 200 Sonderklassenschüler (Schwachbegabte) erfaßt. Als Versuche wurden verwendet: der Punktzähltest zur Prüfung des Arbeitstempos, Merkfähigkeit für Bilder, Gegenteiltest, vergleichende Beobachtung, Zahlauffassung, Zahlengedächtnis, eine Zählprobe zur Feststellung der Ermüdbarkeit, Zusammensetzaufgaben zur Prüfung des geometrisch-anschaulichen Denkens, Auftragtest, ein Versuch über den Sinn für Regelanwendung und der Kreuz-Strich-Versuch ebenfalls zur Messung der Arbeitsgeschwindigkeit. Bei sämtlichen 11 Versuchen lagen die Leistungen der Sonderkläßler ungefähr um durchschnittlich 26% unter den Leistungen der Hauptkläßler. Auf den unteren Klassen (2.—4. Schuljahr) beträgt der Rückstand sogar 41 bzw. 32 bzw. 29%. Infolge der Ausscheidung der Begabten durch Übergang in die höhere Schule ist der Unterschied der Haupt- und Sonderkläßler von dem 5. Schuljahr an nur noch etwa 18%. Unter den einzelnen Tests tritt die Minderleistung der Sonderkläßler am stärksten hervor beim Gegenteiltest und bei den Zusammensetzaufgaben (konstruktive Kombination), wo sie nur 55 bzw. 62% dessen leisten, was die Hauptkläßler zustande bringen. Beide Tests verlangen Denkleistungen, denen der Sonderkläßler nicht gewachsen ist.

2. Dem Problem der Ermüdung im Lichtbildunterricht geht J. Burkersrode mit seiner Arbeit „Ermüdung bei diaskopischer und episkopischer Projektion" nach. Bei den meistbenutzten Projektionsapparaten ist die Beleuchtungsstärke am Lichtbildschirm bei diaskopischer Projektion das 7- bis 20fache derjenigen bei episkopischer Projektion. B. versucht nun, durch Ermüdungsmessungen festzustellen, ob mit der Epiprojektion eine stärkere Ermüdung der Schulkinder verbunden ist als mit der Diaprojektion. Die Tests wurden je 5 Minuten lang vor und nach der Projektion, die 40 Minuten dauerte, angewendet. Untersucht wurden 7 Klassen (6.—8. Schuljahr) aus Leipziger Volksschulen. Der Bourdonversuch und das fortlaufende Addieren einstelliger Zahlen erwiesen sich wegen starker Übungs-

erscheinungen als unbrauchbar. Dagegen lieferte die Zählprobe brauchbare Ergebnisse. Sie besteht aus 8 Vordrucken, die mit ungeordneten Punkten, Strichen, Kreuzen usw. angefüllt sind, die Versuchsperson muß die Anzahl dieser Zeichen feststellen, ohne beim Zählen irgendein Hilfsmittel zu verwenden. Der Versuch beansprucht also Aufmerksamkeit, und zwar „optische Konzentration". Die Fehler beim Zählen zeigen, daß sowohl das Betrachten bei Diaprojektion als bei Epiprojektion Ermüdung hervorruft, daß aber der Ermüdungsgrad bei beiden Projektionsarten im Durchschnitt der gleiche ist, allerdings auf verschiedene Weise zustande kommt. Bei Diaprojektion ist die Ermüdung in der Nähe des Schirmes groß infolge von Blendungserscheinungen, bei Epiprojektion ist sie in größerer Entfernung vom Schirm stärker wegen zu geringer Lichtstärke.

3. Beiträge zu einer Kasuistik der Schulklasse liefert O. Kupky mit einer Reihe von Mitarbeitern, die einzelne Klassen durch mehrere Jahre hindurch auf ihre sozialpsychologische und soziologische Struktur beobachteten. Sehr gut dargestellt sind z. B. die Veränderungen im herrschaftsmäßigen Aufbau einer ländlichen Grundschulklasse durch die Konkurrenz dreier Schülerinnen um die Vorherrschaft. Ein weiterer Beitrag schildert das Schicksal einer Sonderklasse (für Schwachbegabte), in der neben äußeren Gründen (Schüler- und Lehrerwechsel) vor allem das Fehlen starker Intelligenz einer Gemeinschaftsbildung hinderlich war. Die einzelnen Schüler werden nach ihren Charaktereigenschaften und ihrem Verhalten in der Klasse geschildert. Drei Analysen beziehen sich auf Mädchenklassen aus Berufsschulen, in denen die Fragen der freundschaftlichen Beziehungen und der Entwicklung des Wir-Bewußtseins im Vordergrund der Beobachtung standen.

4. Das Thema der Kinderaussagen vor Gericht behandelt R. Wetzel, Zur Technik der Kindervernehmung vor Polizei, Staatsanwaltschaft und Gericht, indem er sehr ausführlich die einzelnen Momente erörtert, die zur Erzielung einer wahrheitsgemäßen Aussage beitragen und sie durch gut ausgewählte Beispiele aus seiner Sachverständigentätigkeit illustriert. Abschließend gibt W. eine Zusammenstellung von Aussagefälschungen, die bei Kindern und Jugendlichen namentlich in Sexualprozessen häufig vorkommen, und eine Typik der jugendlichen Zeugen nach ihrem Überführungswert. Anhangsweise sind die Richtlinien für die polizeiliche Vernehmung von Kindern und Jugendlichen wiedergegeben, wie sie in Preußen und Thüringen zur Anwendung gelangen, sowie ein vom Leipziger Institut herausgegebenes Merkblatt für Kriminalhelfer.

Der vorliegende Band schließt ab mit dem Jahresbericht 1929, der über die Tätigkeit des Instituts in den verschiedenen Abteilungen und Arbeitsgemeinschaften und über die Diskussionsabende unter Heranziehung auswärtiger Redner berichtet.

Jena. Annelies Argelander.

Rüssel, Arnulf, Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder. Neue ps. Studien, Band VII: Experimentelle Kinderpsychologie, Heft 1. (Herausgeber Krueger und Volkelt.) München 1931, 108 S.; 37 Abbildungen. Verlag Beck.

Diese ausgezeichnete Studie aus der Leipziger Schule widmet sich der Formauffassung des Kleinkindes. Durch sinnentsprechende Koppelung eines Lock- und Lernreizes mit einer Reihe sehr geistvoll erdachter Apparaturen („Klingeltätigkeit" des Klienten), wurde eine große Zahl von Versuchobjekten den Kindern vorgewiesen, auf die sie verhaltensgemäß reagieren konnten. Exakte Protokollführung eben dieses Verhaltens ergänzte sinngemäß das nur formale statistische Ergebnis; auch wurde nicht verfehlt, sowohl Suggestiv- wie sog. Übertragungsversuche einzufügen, um das Resultat zu erhärten. In sog. kritischen Versuchen mit überkreuzten Reihen gewann dann R. eine zweckentsprechende Befundsicherheit. Die Relationsgruppen Dick-Dünn: Kontur-Fläche; Dick-Dünn: Rund-Spitz; Kontur-Fläche: Rund-Spitz; Groß-Klein: Symmetrisch-Unsymmetrisch; Dick-Dünn: Groß-Klein; Groß-Klein: Kontur-Fläche; Groß-Klein: Rund-Spitz; Rund-Spitz: Symmetrisch-Unsymmetrisch und endlich Kontur-Fläche: Symmetrisch-Unsymmetrisch bildeten die Grundlagen der überkreuzten Versuchsreihen. R. gewinnt auf diesem Wege einen Einblick in das durch Objektsqualitäten bedingte Verhalten der Kinder, das überlegen bleibt Wirkungen der Lage, Abfolge usw. Gewisse gegensätzliche Qualitäten der Paarobjekte von Formen erweisen sich als wirksam, und eben diese sind auf andere Formkonstellationen übertragbar. Schon ganz kleine (bis anderthalbjährige) Kinder besitzen dergestalt eine prägnante Formunterscheidung. Sie alle richten sich nach Gegensatzprinzipien (simultan) gebotener Figuren und übertragen die Relationen sinngemäß auf neuartige Konstellationen. Die Erkennung der Gegensätzlichkeiten erweist zugleich bestimmte Gewichtigkeitsrangordnungen, beginnend mit dem Gegensatz Kontur-Fläche und endigend mit dem Kontrast Symmetrisch-Unsymmetrisch. Der Vergleich mit Tierversuchen und Belegen aus der Pathopsychologie (insbesondere Hirnverletzten) scheint auf analoge Bezugssysteme bei der dortigen Klientel schließen zu lassen. Das Charakteristikum des Gesamtzusammenhanges ist die Vorform eines Relationerlebens, das immer kindlich zweiseitig-polig gerichtet bleibt. Die primitiven Vorformen des Relationserlebens können nach den Befunden als gegensätzlich-absolut definiert werden:

wobei in erheblichem Maße gegensätzliche emotionale Bindungen an den objektiven Tatbestand den Hintergrund des Verhaltens darstellen. Die Eigenart des primitiven Erlebens beim Kinde beruht in der dem Ganzen des Zusammenhanges zukommenden Absolutheit, die zugleich gegensätzlich-polar gerichtet bleibt. Nicht Relationsqualitäten schlechthin, sondern zweiseitig-relative Qualitäten sind das Entscheidende im Vorgang. — Zahlreiche Tabellen, Kurven und veranschaulichende Abbildungen beleben den Text. Vor allem sind die ausgezeichneten Photos von Kindern in Versuchssituation hervorzuheben. Sie erweisen den eminenten Fortschritt der lebensnah-ganzheitlich vorgehenden Kinderpsychologie unter Forschern wie Volkelt und belegen zugleich die völlige Haltlosigkeit der Kritik von Vertretern der sog. geisteswissenschaftlichen Psychologie an Sinnbedeutung wie Anwendungsbreite der experimentellen Kinderpsychologie. Fügt man hinzu, daß auch formal die Gesamtaufmachung der Veröffentlichung von hohem ästhetischen Reiz ist, so verbleibt zum Ende nur der Wunsch, daß diese vorbildliche und anregende Arbeit Rs. recht viele Leser finden möge. Daß forschungsgemäß die hier gefundenen Prinzipien ihren Ausbau — beispielsweise nach der taktilen, der motorischen Seite oder im Sinne der Variation der Lockreize — erfahren werden, ist bei der Leistung der Leipziger Schule selbstverständlich und zu erwarten.

Stuttgart. Fritz Giese.

Stückrath, Fritz, Das geometrische Erleben des Kindes in seinem Werkschaffen. Hamburg, 1930. Broschek und Co., 88 S., Tafelanhang, M. 7.50.

Die Untersuchung kommt aus dem Arbeitskreis um Deuchler. Nach Darlegung von Problem und Methode der Untersuchung schildert St. die Struktur und die Entwicklung des geometrischen Erlebens. Er teilt diesen Abschnitt nach zwei Stufen. Zunächst wird das anschaulich gebundene, geometrische Erleben erörtert. Im Sinne arbeitsschulgegebener Bildungsarbeit wird einmal die Darstellung eines Hauses, dann die zweckdifferenzierter Gebäude vorgewiesen. Beim Haus wird getrennt bildhafte und raumhafte Darstellung durch das Kind. Bei letzterer hebt St. auf die Problematik der Werkstücke, der Bauhandlung gesondert ab. Zweiter Hauptteil der Untersuchung gilt dem zahlbestimmten geometrischen Erleben. Es handelt sich dabei um Darstellung von Zweckdingen. Dementsprechend wird die Beziehung zum Werkstück, zum geometrischen Arbeitsmittel (Lineal, Zirkel usw.), zur Bauhandlung nach Struktur des Gesamtaufbaus und der Einzelkonstruktion dargelegt. Im Anhang sind Lichtbilder und Figuren vorgeführt, die Größe, Versuchstyp, Werkstückbezeichnung, Lebensalter des Herstellers, Baustoff und Arbeitszeit notieren und das Modell figürlich-anschaulich belegen. Die Gesamtergebnisse werden zum Ende zusammenfassend zur Synthese geführt. Es ist hocherfreulich, daß die Arbeit eine der wenigen neueren Untersuchungen darstellt, die die pädagogische Psychologie auch nach der didaktischen Seite beleben und so eine Entwicklung fortführen helfen, die seit dem Kriege brach lag. Auf die sehr sorgfältigen Detailangaben sei der Leser besonders verwiesen.

Stuttgart. Fritz Giese.

Arp, Wilhelm, Das Staatsbewußtsein. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie. Hamburg 1930. Verlagsbuchhandlung Broscheck & Co. VII, 191 S. Kart. 8.— RM.

Das dürftige, unbefriedigende Ergebnis vieler experimenteller psychologischer Untersuchungen braucht nicht zur Flucht vor dem Experiment in das Reich der Dichtung, aus der angeblich „naturwissenschaftlichen" in die angeblich „geisteswissenschaftliche" Welt zu führen. Wir müssen unsere experimentellen Untersuchungen nur viel gründlicher vorbereiten, als dies bisher geschah. Eine solche Vorarbeit stellt die vorliegende Untersuchung über das Staatsbewußtsein dar. Ihr wird „die Aufgabe gestellt, aus einer wertfreien Haltung heraus die bildungspsychologische Untersuchung des Staatsbewußtseins durch die Morphologie seiner Individualstruktur vorzubereiten." (S. 17.) Sehr eingehend legt Arp den Unterschied beider Aufgaben in den einleitenden Kapiteln auseinander. Seine Arbeit sucht „die Wesensstruktur zu erfassen, die im tatsächlichen Staatsbewußtsein wirklicher Menschen mehr oder minder adäquat realisiert sein kann. Zwischen einzelnen Erlebnissen sucht sie nicht faktische Zusammenhänge zu konstatieren, sondern mögliche und notwendige Fundierungsverhältnisse zu begreifen. Jedes einzelne Erlebnis sucht sie nicht mit seinem existentiellen Sosein zu beschreiben, sondern in seiner essentiellen Washeit aufzuklären." (S. 16.) Weil „die Bedeutung einer Morphologie des Staatsbewußtseins nur in der Vorbereitung seiner empirischen Untersuchung liegen" kann (S. 17), darum liegt hier ein Beitrag zur Psychologie vor, und, weil „die Frage, wie sich die Menschen im Staate geistig formen und erfüllen, als ein ‚Kern'-Problem der Erziehungswissenschaft" anzusehen ist (S. 3), ist es insbesondere ein „Beitrag zur Bildungspsychologie". Die Untersuchung befaßt sich mit der Staatsanschauung (St.-Wahrnehmung, St.-Vergegenwärtigung, St.-Innewerdung), der Staatsauffassung (St.-Denken, St.-Phantasie, St.-Theorien, St.-Utopien, St.-Ideale), dem staatsbürgerlichen

Bewußtsein (St.-Bejahung, Anerkennung, Unterwerfung, Gehorsam; Achtung, Vertrauen, Vaterlandsliebe) und dem politischen Bewußtsein (Politisches Werten, Wollen, Handeln). Eine erstaunliche Fülle sehr verstreuter Literatur aus den Gebieten der Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Philosophie, der Geschichts-, Rechts- und Staatswissenschaften hat der Verfasser herangezogen. Auf eine weitere Inhaltsangabe kann hier verzichtet werden, da sie das Studium der Arbeit nicht ersetzen kann und da vor allem erst die folgenden empirischen Untersuchungen die Brauchbarkeit und Fruchtbarkeit dieser sorgfältigen Vorarbeiten erweisen werden. Damit schaffen wir dann weiter die Grundlage für unsere Bildungsarbeit. Denn „nur die Bildung des Bürgers zum Idealbürger ermöglicht die Reform des Staates zum Idealstaat. Setzen wir also unserm pädagogischen und politischen Wollen das Ziel, sachverständige Kenner, geistvolle Deuter, pflichttreue Träger und tatfrohe Gestalter des Staates zu schaffen, so nähern wir beide, den Einzelnen und seinen Staat, ihrer Idee an." (S. 180.) Es handelt sich hier rein psychologisch gesehen um einen Beitrag zur Strukturpsychologie, an dem der geplante Fortgang von der Wesen-schauenden Konstruktion zur Tatsachen-sammelnden Deskription noch interessieren wird. Er gehört inhaltlich zur Kulturpsychologie und verdeutlicht am Sonderfall des Staatsbewußtseins das Ineinander der Bewußtseinsfunktionen und der Kulturinhalte.

Hamburg. Helmut Wiese.

Tripp, Erich, Untersuchungen zur Rechtspsychologie des Individuums. Beiheft 56 zur Zeitschr. f. angew. Psychol. Leipzig 1931. Joh. Ambr. Barth. IV u. 141 S. Preis brosch. M. 7.20. (Hamburger Dissertation.)

Die Arbeit untersucht das Verhältnis des Einzelindividuums zu der überindividuellen Ordnung „Recht", und erörtert dabei kritisch die Methoden, die bei Versuchen über die Stellungnahme des Individuums zu Rechtsfragen bisher angewandt worden sind. Die Fragestellung, ob es ein angeborenes Rechtsgefühl gibt, wie es z. B. in der älteren Arbeit von Warschauer aus der Übereinstimmung der Entscheidungen von Schulkindern in konstruierten Rechtsfällen angenommen wird, lehnt Verf. ab mit dem Hinweis darauf, daß es ein „reines" Rechtsempfinden gar nicht gebe, sondern daß alle Beurteilungen, auch die der Kinder, beeinflußt seien durch das allgemeine Rechtsleben, an dem auch die Kinder bereits teilhaben, insofern seine Grundzüge in der Kinderstube schon realisiert sind. Wichtiger und interessanter als die Übereinstimmung in der Beurteilung eines Rechtsfalls durch verschiedene Personen ist gerade die große Mannigfaltigkeit der Verhaltensweisen, die dabei zutage tritt.

Die eigenen Versuche Tripps schließen sich an diejenigen Aschaffenburgs an, der bei seiner Umfrage an gebildeten und nichtgebildeten Versuchspersonen den Gegensatz von Schuldhaftung und Erfolgshaftung, d. h. die Beurteilung der Tat nach der Absicht des Täters oder nach dem tatsächlich entstandenen Schaden als Problem in den Vordergrund stellte und dabei ein starkes Vorwiegen der Beurteilung im Sinne der Schuldhaftung feststellte. Auch Tripp legte seinen Vpn. (33 Studierenden der philosophischen und 18 der rechtswissenschaftlichen Fakultät) Fälle vor, in denen durch äußere Umstände der Erfolg der Handlung hinter dem beabsichtigten durch Zufälligkeiten zurückblieb oder die Absicht übertraf oder „wo entweder untaugliche Mittel verwendet wurden, oder untaugliche Objekte oder Mangel am Tatbestand vorlagen." Für die Erfolgshaftung entschieden sich 28% der Angehörigen der philosophischen, 38% derjenigen der rechtswissenschaftlichen Fakultät. Dieser Unterschied dürfte aber wesentlich bedingt sein durch den verschiedenen Anteil männlicher und weiblicher Vpn. in den beiden Gruppen, denn während die Männer zu 35% für Erfolgshaftung eintreten, tun es die Frauen nur zu 19%. Das Argument der Anhänger der Erfolgshaftung, diese entspreche dem Rechtsgefühl des Volkes, kann also wohl durch die Versuche Aschaffenburgs und Tripps als widerlegt gelten.

Den Hauptteil der Versuche, der an 24 erwachsenen und 73 jugendlichen Personen (15—17 Jahre) im Einzelversuch durchgeführt wurde, bezieht sich nun auf die Frage, welche Motivzusammenhänge aus den Begründungen der einzelnen Vpn. zu erkennen sind, inwieweit die Motivbildung von der besonderen Struktur der verschiedenen Rechtsfälle abhängig ist und wodurch sich die Stellungnahme der Einzelindividuen und Personengruppen charakteristisch unterscheidet. Die Begründungen der Vpn. selbst weisen häufig auf ihr „Rechtsgefühl" hin, wodurch aber die besonderen Inhalte der Stellungnahme keineswegs erklärt werden. Aus den Äußerungen der Vpn. geht dagegen hervor, daß sie bei ihrer Beurteilung, wenn sie nicht, was gelegentlich geschieht, einfach nach Analogie entscheiden, etwa berücksichtigen das „Schwergewicht" der Handlungen oder die mehr „unbewußte" Zielsetzung auf seiten des Täters oder die Motive des Täters oder die besondere Natur des Erfolges oder daß ihre Entscheidung geleitet ist durch ihre persönliche Auffassung von Verursachung, Zufall, Schicksal, vom Sinn und Zweck der Strafe und ähnlichem. Bei den einzelnen Rechtsfällen zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der relativen Häufigkeit des Eintretens für Schuld- oder Erfolgshaftung je nach der Natur des Verbrechens und, was

wichtiger ist, in sehr hohem Grade abhängig von der jeweiligen Fassung der Fälle, in die ein bestimmtes Problem eingekleidet ist. Eine geringe „Akzentverschiebung" durch Betonung eines nebensächlichen Umstandes kann die Vp. zu einer völlig anderen Stellungnahme veranlassen. Individuelle Unterschiede der Stellungnahme zeigen sich in der Gesamthaltung dem Fall gegenüber, wenn das dargestellte Verbrechen eine persönliche Beziehung zu einer Vp. oder einer Gruppe von solchen hat, wie es z. B. in der abweichenden Stellungnahme männlicher und weiblicher Vpn. gegenüber Sexualverbrechen zum Ausdruck kommt. Aus den Schülerversuchen geht schließlich hervor, daß der zunehmende Grad der seelischen Entwicklung nicht in der Abnahme des Eintretens für die Erfolgshaftung zum Ausdruck gelangt, sondern lediglich in der Gesamtauffassung der Fälle, in dem Umfang der Faktoren, die bei der Entscheidung berücksichtigt werden.

Jena. Annelies Argelander.

Vértes, O. József, Das nervöse Kind. (Ungarisch.) Budapest, 1929, Verlag-Kókai. 144 Seiten.

Vértes ist gleichzeitig Theoretiker und Praktiker, da er 10 Jahre lang Direktor des Ungarischen Staatlichen Instituts für nervöse Kinder und Leiter des dortigen Psychologischen Laboratoriums war. In diesem Werke legt er das Resultat seiner langjährigen Beobachtungen und seiner Versuche an 131 nervösen Kindern nieder.

Der Verfasser stellt fest, daß die Nervosität sich schon im Säuglingsalter in unkoordinierten Bewegungen, Aufschrecken in der Nacht usw. manifestiert; in der Schulzeit kann Kopfschmerz, Migräne, Neuralgie als Symptom der Nervosität auftreten. Während der schweren Zeit der Pubertät finden sich die Anomalien des sexuellen Lebens (Onanie, Masturbation usw.) in erhöhtem Maße. Auch Selbstmordgedanken — vereinzelt auch Selbstmord selbst — sind nicht selten, die meistens auf übertriebenes Schuldbewußtsein wegen „Vergehen" zurückzuführen sind.

Nervosität kann entweder vererbt oder erworben sein. Verfasser fand unter den Eltern seiner 131 Kranken 17 Geisteskranke, 8 Epileptiker und 10 Selbstmörder. Am verheerendsten wirkte der Alkoholgenuß der Eltern. Doch vererbt sich nicht die Krankheit selbst, nur die Disposition dazu, und richtiges Erziehen kann das Auftreten der Krankheit verhindern. Erworbene Nervosität, meint der Verfasser, der allgemeinen Auffassung entgegen, stammt viel seltener aus Überarbeitung selbst, da wir unter günstigen Umständen recht viel Arbeit ertragen können, ohne davon Schaden zu nehmen, sondern sie stammt meistens aus den mit dieser Arbeit gehenden Emotionen, Ärger, Unzufriedenheit, Enttäuschung, außerdem ist sie öfter, als man denken würde, sexuellen Ursprungs, Trauma usw.

Beim nervösen Kinde finden wir eine erhöhte Nerventätigkeit, gepaart mit geschwächter psychischer Widerstandskraft. Unter seinen nervösen Zöglingen fand Vértes keine mittelmäßigen; geistig standen sie entweder über oder unter ihren normalen Altersgenossen. Demnach teilt der Verfasser seine Kranken in zwei streng geteilte Gruppen: 1. Die talentierten Nervösen, Wunderkinder usw., die für manche Fächer hohes Interesse bekunden, aber für alles, was ihrem Interessenkreis fernsteht, schwer zu fesseln sind. 2. Die schwach veranlagten nervösen Kinder, die aber nicht mit den Schwachsinnigen zu verwechseln sind, bei denen die Nervosität eventuell als Begleiterscheinung auch zu finden sein kann.

Aus den Experimenten des Verfassers mit W. Stern's „Bauernstube" stellt sich heraus, daß Gruppe I. bei der spontanen Aussage bessere Resultate ergibt, als wir es bei den Normalen finden, doch zeigte das Ergebnis, daß beide Gruppen suggestibler sind als ihre normalen Kollegen; ihre Suggestibilität ist ungefähr das Vierfache der Normalen. Das Experiment mit Ranschburgs Wortpaarmethode zeigte bei Gruppe I. eine die Normalen überragendes unmittelbares Gedächtnis, doch bei der Reproduktion nach 24 Stunden waren auch sie schwächer als ihre normalen Altersgenossen.

Das nervöse Kind ermüdet schneller als das normale. Vértes macht uns auf den Unterschied zwischen dem Faulen und dem Willensschwachen aufmerksam; das nervös veranlagte Kind gehört zum größten Teil zum zweiten Typ, und beansprucht deshalb eine andere Behandlung als das normale Individuum, welches einfach faul ist. Ihr Gefühlswert weicht auch stark von dem der Normalen ab. Diese Kranken sind hypersensitiv, auf kleine Reize antworten sie mit starken Reaktionen; er fand, daß seine Zöglinge von 6—18 Jahren Erinnerungs-Pessimisten sind. Zwangsneurosen, worunter auch die verschiedenen Phobien gehören, treten bei diesen Kindern nicht selten auf. Ihre Sprachstörungen sind auf Willensschwäche zurückzuführen.

Als Heilverfahren findet Vértes oft angebracht, das Kind aus der Familienumgebung zu entfernen, außerdem empfiehlt er Liegekur, zweckmäßige Ernährung, Gewöhnung an die Arbeit, und zwar an geistige und physische Arbeit unter Leitung eines Pädagogen.

Budapest. Julie Sándor-Révész.

Picard, Max, Das Menschengesicht. 223 Seiten. Viele Bilder. Delphin-Verlag, München 1929.

In schön geprägter Sprache führt der Verfasser das Thema „Mensch und Antlitz" vor. Nicht wissenschaftlich, auch nicht rein künstlerisch gerichtet, sondern im Sinne des guten Essays. In kurzen Kapiteln bietet er Beziehungen wie: Das Gesicht als Ebenbild Gottes — Profil und Frontalgesicht — die Einheitlichkeit im Gesicht — die Fülle des Gesichts — Anlage und Verwirklichung — Innen und Außen — das Zeitgesicht — Zeit und Raum, Hierarchie, Schöpfung und Menschengesicht usw. Er gedenkt auch der familiären Beziehungen, des Umwelteinflusses, des Alters und Geschlechtes. Er verweist vergleichend auf das Tier und erinnert an astrologische Bindungen. Wundervoll ausgewählte wie wiedergegebene Porträtbeilagen ergänzen den Text, der in würdiger Druckform geboten wird. Das Ganze ein sehr ansprechendes und sehr anregendes Buch; mit Interesse zur Kenntnis genommen vom weiterdenkenden Forscher, mit Interesse vor allem gelesen vom gebildeten Laien, der hier in anmutiger Form Einfälle, Vergleiche und Feststellungen vorgewiesen bekommt. An einem Thema, das vorwissenschaftlich dargestellt werden mußte, weil die Wissenschaft selbst noch herzlich wenig Entscheidendes dazu zu sagen weiß.

Stuttgart. Fritz Giese.

Raschig, Marianne, Hand und Persönlichkeit. 2 Bände. 155 und 158 S. (Zweiter Band Photos.) Hamburg 1931. Gebr. Enoch. Geb. M. 20.—.

In diesem ausgezeichnet ausgestatteten Werk bemüht sich die Verf., einen Überblick über Beziehungen zwischen Handbildung und Charakter der Person darzustellen. Sie nennt das Werk eine „Einführung in das System der Handlehre". Nach einer Einleitung, welche die bekannteren Hinweise auf die Handanalysen üblicher Form dartut, widmet sich der Text alsdann Personalcharakteristiken. Ergänzend treten hinzu die vortrefflichen Photowiedergaben der besprochenen Hände, so daß man unschwer Ausdeutung und Vorlage vergleichen kann. Die Untersuchten sind Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens aus Kunst, Wissenschaft und Kultur. Film- und Theatergrößen, Persönlichkeiten des Schrifttums, bekannte Flieger, aber auch ernste Gelehrte wie Einstein, Planck werden im Handbild und mit Charakteristik vorgeführt. Auf jeden Fall hat hier eine Spezialistin mit ausgezeichnetem Geschick ein ungeheures Material beigebracht und man bedauert vielleicht im Stillen, daß die Anwendung der Unterlagen jedenfalls nicht unbedingt reiner Wissenschaft diente. Sicherlich wird auch die Hand konstitutionell bestimmte Kennzeichen bieten und wir sind weit davon entfernt, als unglaubwürdig abzulehnen, was aus körperlichen Indices zu psychischen Personalbestimmungen führen will. Nur fehlt in diesem Buche doch die scharfe Trennung zwischen Möglichkeit und Hoffnung, Populartradition und neuerer konstitutioneller Erkenntnis und so bleibt es nichts mehr als ein ansprechendes Dokument einer sicher sehr begabten Praktikerin. Die Pädagogenkreise, heute mehr als je allem zugetan, was auf anderem Wege als dem exakter Naturwissenschaft in seelische Tiefen führen will, werden sicherlich Interesse an R.s Darstellung haben. Aber man möchte bitten, mit aller Kritik und jeder Vorsicht das dargebotene Material zu beurteilen — um voreilige Übertragungen einer Deutekunst auf die Schule hintenanzuhalten. Heute ist die Handlehre noch nicht einmal entfernt vergleichbar der Graphologie und gleich dieser wird sie, auch wenn sie ihr Fundament wissenschaftlicher prägen sollte, niemals ohne Intuition erlernbar sein. Unter diesem Vorbehalt sei auf das Werk verwiesen.

Stuttgart. Fritz Giese.

Werner Horn, Eignungsprüfung, Berufsberatung, Berufsfreude. München und Berlin 1930. R. Oldenbourg. 159 Seiten. Preis M. 4.—.

Die Broschüre orientiert gut über die Organisation der Berufsberatung. Der Aufgabenkreis der Landesberufsämter wird sowohl nach der arbeitsmarktstatistischen als nach der beratenden Seite hin dargestellt. Die speziellen Aufgaben der Berufsberatungsämter für Ratsuchende verschiedener schulischer Vorbildung, die Sondereinrichtungen für Erwerbsbeschränkte, Fürsorgezöglinge, Reichswehrangehörige u. a. werden besprochen und die dafür notwendige Zusammenarbeit mit Schule, Jugendpflege, Wohlfahrtsamt usw. in Form von Merkblättern, Presse, Rundfunk, Elternabenden eingehend erörtert. Ein besonderes Kapitel ist der landwirtschaftlichen Berufsberatung gewidmet. Als eine „kritische Würdigung" kann dagegen die Arbeit in den Teilen, die sich mit der Methodik der Eignungsfeststellung und der Bedeutung der psychologischen Eignungsprüfung befassen, nicht bezeichnet werden, dazu fehlen dem Verfasser sowohl eigene Erfahrung als genügender Überblick über die vorliegende Literatur.

Jena. Annelies Argelander.

Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft. Herausgegeben von Professor Dr. Fr. Giese. 16 Lieferungen in 2 Bänden, 5231 Spalten. Halle 1927—1930. Carl Marhold (Lieferung 1—15: je M. 9.—; Schlußlieferung 16 M. 13.—).

Zweimal im Laufe der letzten Jahre hatten wir schon auf Einzellieferungen dieses Handwörterbuches hingewiesen; heute liegt es nun abgeschlossen vor uns. In knappen vier Jahren ist es dem Herausgeber gelungen, das Buch fertig zu stellen, das nicht nur durch seinen gewaltigen Umfang, sondern auch durch die Eigenartigkeit des Programms und die Vielseitigkeit seiner Durchführung eine bemerkenswerte Stellung unter den Sachwörterbüchern einnimmt. Denn „Arbeitswissenschaft" ist ja ein noch sehr junger Begriff — eine Querwissenschaft, die die Methoden und Ergebnisse sehr verschiedener andrer Wissenschaften: der Nationalökonomie und Soziologie, der Psychologie und Pädagogik, der Hygiene und Medizin usw. verwertet und einbezieht, sofern sie es mit dem Generalthema „Menschliche Arbeit" zu tun haben. Und für die Leser unserer Zeitschrift braucht ja nur hingedeutet zu werden auf den erziehungswissenschaftlichen Begriff der „Arbeitsschule" einerseits, auf die Beziehungen des Schulwesens zu Fragen der Berufsberatung und Berufsvorbildung anderseits, um zu beweisen, daß die neue Arbeitswissenschaft auch den Pädagogen sehr angeht. Er wird daher in dem Wörterbuch — natürlich neben vielen Stichwörtern, die ihm fern liegen — auch Themen behandelt finden wie: Bildungswesen, Versuchsschulen, Kunsterziehung, Individualpädagogik, Sozialpädagogik, Berufsschulwesen, Begabtenauslese, Schulhygiene. Ist er psychologisch interessiert, wird er auf die Themen: Aufmerksamkeit, Aussage, Psychophysik, Psychotechnik, Begabung, Interesse, Gedächtnis usw. stoßen. Bei jedem Stichwort ist wichtige Literatur vermerkt.

Die Art freilich, wie die uns angehenden Themen behandelt sind, kann nicht immer befriedigen. Die einzelnen Artikel zeigen ein sehr verschiedenes Niveau, sind auch in ihrem Umfang sehr ungleichmäßig und nicht immer der Bedeutung des Gegenstandes angepaßt. Man hat z. B. gerade bei den psychologischen Themen zuweilen den Eindruck, daß sie nicht von Verfassern geschrieben sind, deren Interessenschwerpunkt und fachliche Stärke in der Psychologie liegt.

Mir ist dies besonders aufgefallen bei einer neuartigen Rubrik, bei der ich etwas länger verweilen möchte, weil sie den Psychologen ganz speziell angeht. Es handelt sich um die sogenannten „Berufsbilder". Hier werden — vom Handschuhmacher, Gelbgießer und Steinsetzer bis zum Ingenieur, Volksschullehrer, Historiker und Psychologen — die verschiedensten Berufe kurz analysiert oder besser auf Grund eines Schemas in ihren objektiven und subjektiven Voraussetzungen beschrieben. Zu den subjektiven Voraussetzungen gehört in erster Reihe die „Eignung"; und wenn, wie es hier geschehen ist, eine einzige Verfasserin fast alle Berufsbilder entwirft, dann sollte man nicht nur eine ganz gewaltige Berufskunde, sondern auch eine ganz seltene psychologische Fähigkeit besitzen, sich in die seelischen Wesenszüge so mannigfacher Lebensgebiete und Menschentypen hineinzuversetzen. Versagt aber diese Fähigkeit, so kann es schlimme Folgen haben. Dies zeigt sich in dem Buch namentlich bei den höheren Berufen; denn diese lassen sich bei der Mannigfaltigkeit der seelischen Möglichkeiten, die bei jedem von ihnen ins Spiel treten können, nun wirklich nicht in ein Schema von aneinandergereihten Eigenschaften pressen. Man bekommt dann entweder Trivialitäten zu hören, wie beim Volksschullehrer: daß er Liebe zum Erziehungssubjekt, Gemeinschaftssinn, klar verständliche Darstellungsgabe usw. haben müsse. Oder es werden irgendwelche zufälligen Erfahrungen in grotesker Weise verallgemeinert; so wird allen Ernstes behauptet, daß zu den „Eignungsbedingungen des Psychologen" unter anderem gehöre: mittelgroßer Körperbau, Robustheit im Ertragen körperlicher Anstrengungen, Ausgeglichenheit im Wesen! Für die vielen tüchtigen Psychologen, deren Körpergröße zufällig untermittel oder übermittel ist, und für die vielen feinsinnigen Fachgenossen, die gerade durch eine gewisse innere Labilität und Unausgeglichenheit besonders hellsichtig für Seelisches beim andern Menschen geworden sind, muß man gegen solchen Widersinn protestieren, noch mehr aber gegen den Anspruch, daß derartige Äußerungen überhaupt als Eignungspsychologie auftreten.

Ich habe den Eindruck, daß dort, wo es sich um objektive Themen handelt: (Themen des Arbeitsrechts, der Arbeitsmedizin, sozialer, industrieller, schulischer Einrichtungen) die Durchführung des Handwörterbuches besser gelungen ist; und ich möchte auch betonen, daß man von der erstmaligen Verwirklichung eines so neuen Planes keine einwandfreie und in allen Teilen gleich gelungene Leistung verlangen kann. Daher darf das Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft im Ganzen doch als eine achtungswerte Erscheinung angesehen werden, als ein Notbau, der den heut noch recht in Gärung und Entwicklung befindlichen Inhalt der „Arbeitswissenschaft" so lange beherbergt, bis die Errichtung eines endgültigen Baues aus solidem gleichmäßigen Material möglich sein wird. In diesem Sinne kann man dem Herausgeber für seine mühsame umfassende Arbeit dankbar sein.

Ganz besonders seien Gewerbelehrer, Berufsschulen, Werkschulen, Behörden auf das Wörterbuch hingewiesen, das ihnen zu Nachschlagezwecken als Ratgeber dienen kann.

Hamburg. William Stern.

Heyde, Erich, Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Berlin 1931. Junker & Dünnhaupt Verlag. 95 S. M. 3.80.

Die kleine Schrift ist als Anleitung für Studierende gedacht, denen zeitgemäße Mittel und Verfahrensweisen zur wissenschaftlichen Stoffsammlung und Materialverarbeitung geboten werden. In zwei Abschnitten widmet sich das Buch der Aufstellung einer Zettelkartei für Exzerpte usw. und der schriftlichen Verarbeitung des Stoffes in Richtung der Vorplanung, Stoffbeschaffung, Stoffbewältigung, Niederschrift und Drucklegungsbehandlung. Zahlreiche wertvolle bibliographische Hinweise und mannigfache Arbeitstechniken beleben den Text. Wer die Nöte vieler Studierenden, Doktoranden usw. bei Benutzung von Bibliotheken, Studienunterlagen, Sammelbelegen, bei Abfassung entsprechender Manuskripte kennt, wird den von H. gemachten Versuch, hier eine Anleitung zur Schulung systematischer Stoffbehandlung zu bieten, außerordentlich begrüßen. Trifft auch die „Technik" immer nur die Form der Sache, so erweist die Praxis trotzdem, wieviel Menschen schon an dem Formalen scheitern — vom Inhalt ganz zu schweigen. Das Buch Hs. kann daher nachhaltig empfohlen werden, zumal es auch modernste Fragen, wie Dinformate, Dezimalklasssifikation usw. kritisch darstellt.

Stuttgart. Fritz Giese.

Fülöp-Miller, René, Macht und Geheimnis der Jesuiten. Leipzig-Zürich 1929. Grethlein & Co. 576 S. Mit einem Literaturverzeichnis und 228 Abb.

Der Verfasser ist bereits durch sein interessantes Buch „Geist und Gesicht des Bolschewismus" bekannt geworden. Im vorliegenden Fall beschäftigt er sich in einem Werk voll ungeheuren Materials mit einer klerikalen Organisation, die den Pädagogen ungemein interessieren muß. Denn in der Geschichte der Gegenreformation und der Erziehungswissenschaft überhaupt ist das Werk Loyolas einer der markantesten Bausteine gewesen und geworden. Und unter den heutigen Verhältnissen sind die Jesuiten erneut damit beschäftigt, im niederen wie im höheren Schulwesen, auf Universitäten wie Hochschulen, als Wissenschaftler, Forscher wie Praktiker gebührenden Einfluß zu gewinnen. Fülöp-Miller bemüht sich, einen Querschnitt durch den Bau des imponierenden Systems zu geben und die psychologisch-pädagogischen Fragen in den Vordergrund zu rücken.

Schon der erste Teil des Buches ist unserer Beachtung wert, denn er fundamentiert die Idee des Ordens im Zusammenhang mit Übungen und Gedanken, die neuerdings der beflissene Kulturkolporteur Keyserling in Darmstadt unter den Jüngern der „Schule der Weisheit" in ähnlichen „Exerzitien" darbieten möchte. Und auch die Anthroposophen werden manches — wiedererkennen, was der Jesuitenorden von Anbeginn und vor hunderten von Jahren bereits als pädagogisch-psychologisches System ausgebaut hat. Ein zweites Kapitel schildert dann die Gestalt des Ordensbegründers, ein drittes behandelt das Problem des freien Willens und die Einstellung der Jesuiten auch zur Experimentalpsychologie, dem Behaviorismus und den modernen biologisch begründeten Forschungen überhaupt. Ein vierter Teil umreißt die Morallehre der Jesuiten und koppelt diese mit Maximen des Aristoteles, bringt auch Unterlagen für die Beichtstuhlpraxis. Sehr fesselnd ist der fünfte Teil, welcher „hinter tausend Masken" die kulturell-weltliche Lebensnähe des Ordens anschaulich schildert: vom Musikstaat der Jesuiten bis zu den mechanischen Springbrunnen und Tierautomaten; von der Bekehrung der Uhr und des Kalenders bis zu den Perlenfischern des Ostens usw. Hier hat Fülöp seine besondere essayistische Begabung reich spielen lassen. Der nächste Abschnitt greift stärker in das Politische über. Die Beziehungen zu England, Rußland, zur deutschen Reformation, zu Ludwig XIV., kurz vor allem zu den europäischen Politikzentren, werden vorgeführt. Der siebente Abschnitt schildert die historische Stellung zu aufklärerischen Zeiten, zum Beginn der Naturwissenschaften (Galilei), zu Kunst, Bühne, Psychoanalyse usf. Der Abschluß wird durch eine 400 Jahre-Bilanz geboten, in der die heutige Bedeutung des Ordens und seine jetzige Tendenz zum Ausdruck kommen sollen.

Als lose Anlage (um die Bibliographie stets aktuell bleiben zu lassen) werden auf 24 Druckseiten alphabetisch alle Bücher und Abhandlungen aufgezählt, die sich mit den Jesuiten beschäftigt haben. — Das ganze Werk ist Zeugnis imponierenden Fleißes und einer sehr geschickten Darstellung. Im Gegensatz zu seinen Rasputinschilderungen hat der Verfasser hier vermieden, ins Oberflächlich-sensationelle zu geraten. Ob und inwieweit die einzelnen Quellen stichhaltig und maßgebend sind, kann der Fernstehende kaum beurteilen. Im Vorwort reiht der Verfasser danksagend eine große Zahl von Namen auf, die dem Orden nahe genug stehen, so daß man hoffen möchte, daß der Buchinhalt den Auffassungen der Experten im Einzelnen nicht widerspricht. Auf jeden Fall ein Monumentalwerk, dessen eingehende Lektüre nicht nur dem historisch Interessierten empfohlen sei, sondern auch allen Pädagogen nahegelegt werden sollte, die sich mit Menschen- und Charakterbildung befassen.

Stuttgart. Fritz Giese.

Über das Verhältnis von Allgemein- und Sonderbegabung und seine Bedeutung für eine organisatorische Differenzierung der Schule.

Von Hans Lämmermann.

Im Verlaufe einer Untersuchung zur „Typologie und Ätiologie der Schulbegabung" stieß ich wiederholt auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen Allgemein- und Sonderbegabung, eine Frage, die bekanntlich schon häufig Gegenstand weniger von wirklichen Untersuchungen als von mehr theoretischen Diskussionen war, über deren Beantwortung aber auch heute noch die Meinungen weit auseinander gehen. Für die Kompliziertheit dieses Grundproblems der Begabungspsychologie ist vielleicht nichts kennzeichnender als die Tatsache, daß sich auch heute noch zwei so schroff widerstreitende Ansichten gegenüberstehen, wie die von W. Stern und O. Lipmann, von denen der erstere (13)[1] das Vorhandensein einer einheitlichen formalen Gesamtfähigkeit, Intelligenz genannt, annimmt, während Lipmann (7) die Ansicht vertritt, daß man bei jedem Menschen soviel Intelligenzen unterscheiden müsse, als es verschiedene Leistungsgebiete und Aufgaben gibt.

Es wäre aber nun nicht nur theoretisch, sondern auch im Hinblick auf gewisse praktische Erfordernisse von Wichtigkeit, in diesen Fragen zu einer empirisch einigermaßen gesicherten Lösung zu gelangen. Ein solches wichtiges und zugleich aktuelles Problem praktischer Gestaltung ist z. B. das folgende:

Die deutsche Volksschullehrerschaft erörtert zurzeit lebhaft die Frage, wie die Oberstufe der Volksschule am zweckmäßigsten einzurichten, wie sie äußerlich und innerlich zu gestalten sei. Wie die meisten pädagogischen Probleme hat auch die Frage der Umgestaltung des Volksschuloberbaus eine doppelte Seite: eine objektive, didaktische und bildungspsychologische (Bildungsaufgabe, Lehrplan und Unterrichtsgestaltung) und eine subjektive, differentiell-psychologische, die sich vor allem auf den äußeren Aufbau und die organisatorische Gliederung bezieht. Nur von der letzteren soll die Rede sein. Hier lautet die Problemstellung: Wie muß der Aufbau der Schule beschaffen sein, um den verschiedenen Begabungsstrukturen gerecht werden zu können? Welche organisatorischen Maßnahmen sind insbesondere im Interesse einer Förderung der Begabten zu ergreifen? Zwei Richtungen ringen dabei zurzeit um Anerkennung.

[1] Die eingeklammerten Zahlen beziehen sich auf das Literaturverzeichnis am Schluß.

Die eine vereinigt die überdurchschnittlich begabten Schüler in besonderen Klassen und ermöglicht ihnen hier den Erwerb einer erweiterten und vertieften Allgemeinbildung. Die andere ist durch das Begriffspaar „Kern und Kurse" zu kennzeichnen: Der Kernunterricht umfaßt die Fächer Deutsch, Rechnen, Sachunterricht. Hier sind die verschiedenen Begabungsgrade und -arten miteinander vereinigt. Der Kursunterricht dient der Pflege der speziellen Begabungen. So erhalten z. B. in Lübeck — hierüber liegen mehrere Veröffentlichungen vor — die Begabten Kursunterricht in Englisch, während die übrigen Schüler Unterweisung in technischen und künstlerischen Fächern, die Schwachen Förderunterricht in Rechnen und Rechtschreiben erhalten.

Das Sonderklassensystem differenziert also nach der allgemeinen Schulfähigkeit, das Kern-Kurse-System erstrebt eine teilweise, begrenzte Differenzierung nach den speziellen Schulfähigkeiten, sucht also den verschiedenen Begabungsrichtungen und Interessen entgegenzukommen.

Diese kurz skizzierte schulorganisatorische Problematik kann übrigens unter Umständen auch für die höhere Schule von Bedeutung werden. Der Kern-Kurs-Gedanke ist ja auf dem Boden der höheren Schule gewachsen und von da nach der Volksschule verpflanzt worden. Auf der Oberstufe der höheren Schule hat man mit einer Gabelung nach den individuellen Begabungsrichtungen anscheinend befriedigende Erfahrungen gemacht, aber selbstverständlich folgt daraus noch lange nicht die Berechtigung, diese Gabelung auch für den Oberbau der Volksschule ohne weiteres als geeignet anzunehmen. Handelt es sich doch in dem einen Falle um junge Menschen, die die erste Phase der Pubertät hinter sich haben, in dem andern Falle um Kinder, die noch vor der Pubertät oder aber in ihren ersten Anfängen stehen (ganz abgesehen davon, daß den beiden Schularten ja verschiedene Bildungsaufgaben gestellt sind). Neben der Begabung ist ja auch das Interesse von großer Bedeutung für die Differenzierungsfrage, und da ist es doch wohl so, daß die Festlegung auf wirklich konstante und stabile spezielle Interessenrichtungen im allgemeinen erst während der Reifejahre erfolgt, während die Interessen des vorpubeszenten Kindes noch sehr labil und leicht beeinflußbar sind. Sicher ist, daß die psychologischen Voraussetzungen für eine Gabelung nach den speziellen Schulfähigkeiten auf der Oberstufe der höheren Schule in höherem Maße gegeben sind als auf der Oberstufe der Volksschule. Es gibt nun aber Pädagogen, die sogar für die höhere Schule einer Differenzierung nach der Allgemeinbegabung den Vorzug geben. So tritt neuerdings Theodor Litt (8) für eine Weise der Gablung ein, „die nicht in erster Linie die qualitativen Richtungsunterschiede, sondern die allgemeinen graduellen Abweichungen der Begabung zugrunde legt. Diese sind es, die ich als die fundamentaleren bezeichnete, denn wenn auch zugegeben ist, daß ein Mensch von überdurchschnittlicher Begabung schon darunter leiden kann, daß er mit

einem ihm nicht „liegenden" Stoff sich abzugeben genötigt ist, so ist doch noch viel unerträglicher und in ihren Wirkungen schädlicher die Hemmung, die darin liegt, daß er in der Art und dem Tempo der Unterrichtsarbeit überhaupt sich den Bedürfnissen und Möglichkeiten der durchschnittlichen oder unterdurchschnittlichen Talente zu fügen gezwungen wird. Jene durchaus „einseitigen" Begabungen, die nur an bestimmten Materien heranreifen können, sind durchaus nicht so häufig, wie die Fürsprecher des „materialen" Gabelungsprinzips uns glauben machen möchten; keinesfalls sind sie so zahlreich, daß man den Schulaufbau durch die Rücksicht auf sie bestimmen lassen müßte. Wohl aber bilden die graduellen Abstufungen der Geistigkeit überhaupt ein durchgreifendes Prinzip der Scheidung, das nicht so sehr vernachlässigt werden dürfte, wie es im Oberbau der heutigen höheren Schule tatsächlich der Fall ist."[1]

Es erhebt sich nun die Frage, welches von den beiden Gliederungssystemen vom psychologischen Standpunkt aus den Vorzug verdient. Verfügt die wissenschaftliche Psychologie, in diesem Falle die differentielle Psychologie des elf- bis vierzehnjährigen Volksschulkindes, überhaupt über hinreichend gesicherte und anerkannte Forschungsergebnisse, um in diese Diskussion eingreifen zu können? Diese Vorfrage erscheint um so mehr berechtigt, als die in Frage stehende Altersstufe einen Abschnitt der Jugendzeit darstellt, der verhältnismäßig wenig durchforscht ist, so daß ich wohl verstehen könnte, wenn man die Frage verneinen und der Meinung Ausdruck geben würde, die Psychologie sei heute noch nicht in der Lage, den Schulmännern die erforderliche Grundlage darzubieten, sie müsse deshalb die Behandlung dieser Angelegenheit den praktischen Versuchen der Schule selbst überlassen.

Hinzu kommt der Umstand, daß derartige praktische Gestaltungen selten in erster Linie durch Erkenntnisse und Ergebnisse der Wissenschaft bestimmt werden. Andere, triebhaftere Interessen und Tendenzen mit einer weit stärkeren Motivationskraft spielen dabei oft eine größere Rolle als das, was die Wissenschaft dazu zu sagen hat. Aber andererseits wird kaum jemand daran zweifeln, daß gerade die Frage der begabungsmäßigen Differenzierung doch in erster Linie eine psychologische Frage ist. Und gerade die Schulmänner selbst betonen dies immer wieder, allerdings meist ohne das konkrete psychologische Material, das in Betracht kommt, näher zu kennen. Jedenfalls scheint mir hier eine Aufgabe zu bestehen, der sich die pädagogische Psychologie kaum entziehen kann.

Und zwar wird der Psychologe, wenn ich recht sehe, seine Stellungnahme in erster Linie von der Beantwortung folgender Frage abhängig machen: Unterscheiden sich die Schüler der betreffenden Altersstufe mehr

[1] Die Zeitschrift des Sächsischen Philologenvereins, „Die höhere Schule im Freistaat Sachsen", fordert „für ihre nach oben vom Durchschnitt abweichenden Schüler" besondere kleine Klassen. (Nach der Leipziger Lehrerzeitung 1931, Nr. 15, S. 401.)

durch die verschiedene Höhenlage des individuellen Gesamtniveaus, oder aber sind es mehr die Unterschiede in den Spezialfähigkeiten, die besonders in die Augen springen, die eventuell so stark sind, daß sie die allgemeinen Niveauunterschiede verwischen? Ich möchte nun zunächst über einige Untersuchungsergebnisse berichten, die mir geeignet erscheinen, einiges Licht auf die formale Seite der Schulbegabung zu werfen. Dann soll einiges über die materiale Seite der Schulbegabung hinzugefügt werden. Beidesmal berücksichtige ich nur ihre intellektuellen Bedingungen. Die ebenso wichtige Abhängigkeit der Schultüchtigkeit von Temperament und Charakter sowie vom Milieu, der ich in meiner eingangs erwähnten Untersuchung besondere Aufmerksamkeit gewidmet habe, bleibt hier ganz unberücksichtigt.

Tabelle 1 betrifft die Ergebnisse einer unter der wissenschaftlichen Leitung des Psychologischen Instituts der Handelshochschule Mannheim (Selz und Lysinski) durchgeführten psychotechnischen Eignungsprüfung. Es handelte sich um drei Gruppen von je fünfzig vierzehnjährigen Volksschülern, die in bezug auf Alter, Geschlecht und soziale Herkunft sehr homogen waren, sich aber um so schärfer in bezug auf ihre allgemeine Schulbegabung unterschieden. Die erste Gruppe enthielt nämlich lauter Schüler mit ausgeprägt überdurchschnittlicher Schulbegabung aus den sogenannten Sprachklassen der Mannheimer Volksschule; die zweite Gruppe bestand aus typischen Durchschnittsschülern der Normalklassen, die dritte aus ausgesprochen schwachbegabten Kindern der Förderklassen.

Tabelle 1.

Korrelation zwischen psychotechnischen Testleistungen und der allgemeinen Schulbegabung.

(Vierzehnjährige Knaben der Volksschule.)

Intelligenz:	
sprachlich-logische (Ebbinghaus)	0,98
technische (Beurteilung physikalisch-technischer Verhältnisse)	0,76
praktische (Schnittmusterversuch, Materialausnutzung)	0,57
Gedächtnis:	
für logisch zusammenhängende Wortgruppen	0,94
für Formen (Zeichnen aus dem Gedächtnis)	0,69
für Zahlen und Raumlagen (Couvé)	0,54
Aufmerksamkeit:	
Verteilung (Suchfeld nach Poppelreuter)	0,70
Konzentration (Bourdon): Güte	0,61
Umfang	0,47
Anschauung:	
Figuren zerlegen (Rybakow)	0,67
Ergänzungsstücke suchen (Friedrich)	0,36

Handfähigkeiten:	
Zusammenarbeit der Hände (Zweihandzeichner)	0,40
Ruhe der Hand (Tremometerversuch)	0,23
Sinnesfähigkeiten:	
Augenmaß (Strecken und Winkel schätzen und teilen)	0,71
Farbenunterscheidung (Ostwaldsche Farbenstufen).....	0,19
Tastempfindlichkeit (Gewinde-Tastsinnprüfer)	—0,22

Die psychotechnische Eignungsprüfung erstreckte sich auf verschiedene Funktionen der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, der „Anschauung", der Hand- und der Sinnesfähigkeiten. Die verwendeten Testmethoden sind in Klammer beigefügt. Die Korrelation wurde aus Neunfeldertabellen mit Hilfe der Sinusformel von Yule berechnet[1].

Die Aufstellung ist in mancher Hinsicht interessant. Ich kann nur ein paar Punkte hervorheben:

1. Am größten ist die Leistungsspanne zwischen den drei Begabungsgruppen und damit auch die Korrelation zur Schulbegabung bei der mit dem Ebbinghaus-Test geprüften sprachlich-logischen Intelligenz, dann bei dem mit der Methode von Ries geprüften sprachlich-logischen Gedächtnis.

2. Die übrigen Testmethoden folgen in einem deutlichen Abstand, und zwar läßt die Reihenfolge der Korrelationskoeffizienten folgende Regelmäßigkeit erkennen: Die einzelnen Testergebnisse korrelieren im allgemeinen um so höher mit der Schultüchtigkeit, je größeren Anteil die Intelligenz — aufgefaßt als allgemeine formale Denkbegabung — an der Lösung der Aufgaben hat. Schauen wir uns innerhalb jeder Testgruppe um, so finden wir, daß die Leistungen beim Ebbinghaus-Test enger an die allgemeine Denkfähigkeit geknüpft sind als die Lösung der technisch-konstruktiven Aufgaben und diese wieder mehr als die Leistungen beim Schnittmusterversuch, der die praktische Intelligenz prüfen sollte; ferner daß die Erfassung und Einprägung sinnvoll zusammenhängender Wortgruppen das Denken unmittelbarer beansprucht als das Zeichnen aus dem Gedächtnis oder gar als die meist ziemlich mechanische Einprägung von Zahlen und Raumlagen; daß ferner die Rybakowschen Aufgaben weit höhere Anforderungen an das anschauliche Kombinieren stellen als die Friedrichschen Ergänzungsaufgaben; daß weiterhin die Arbeit am Zweihandzeichner mehr Überlegung und Anpassungsfähigkeit verlangt als der Tremometerversuch, und daß schließlich bei der Augenmaßprobe der Intelligenz- und der von ihm abhängige Wissensfaktor eine weit größere Rolle spielt als bei der Prüfung der Farbenunterscheidung und der Tastempfindlichkeit.

3. Was speziell die drei Arten von Intelligenz betrifft, die geprüft wur-

[1] Auf diese technischen Einzelheiten kann hier nicht näher eingegangen werden. Die Arbeit Lämmermann (6) berichtet ausführlicher darüber.

den, so hat sich folgendes ergeben: Zwischen sprachlich-logischer Intelligenz und allgemeiner Schulfähigkeit besteht eine hohe, zwischen technischer Intelligenz und Schultüchtigkeit eine beträchtliche, zwischen praktischer Intelligenz und schulischer Eignung eine mäßige, aber noch deutliche Korrelation. Am wichtigsten für die Schule ist also die gnostische Intelligenz. Die schultüchtigen Kinder sind im allgemeinen auch die intelligenten, d. h. die Schüler mit guter allgemeiner Denkbegabung. Die praktische Intelligenz ist für die Schultauglichkeit von geringerer Bedeutung; aber im Durchschnitt sind die guten Schüler auch die praktisch anstelligeren; nur unterscheidet sich der Förderklassenschüler bezüglich der Eignung für praktische Aufgaben und Anforderungen weniger vom schultüchtigen Kinde als bezüglich der Anforderungen an die sprachlich-logisch-abstrakte Leistungs- und Lernfähigkeit.

Die Feststellung, daß die Kinder mit guter Schulbegabung im Durchschnitt auch die praktisch intelligenteren sind, widerlegt eine unter Pädagogen weit verbreitete Meinung, die bei der schulorganisatorischen Diskussion eine große Rolle spielt. Es wird nämlich oft behauptet, die schwachen Schüler seien gegenüber den guten nicht so sehr durch ein Weniger an Intelligenz als dadurch charakterisiert, daß sie über eine mehr praktische, die andern über eine mehr theoretische Begabung verfügen würden. Es soll zwischen Schulbegabung und praktischer Intelligenz nicht das Verhältnis einer positiven Korrelation, sondern das einer gegenseitigen Kompensation bestehen. Dem ist nicht so. Ich habe dieser Frage noch zwei Sondererhebungen gewidmet, die das Bestehen einer deutlichen Korrelation zwischen Schulbegabung und praktischer Begabung vollauf bestätigt haben, und zwar ist das gegenseitige Verhältnis folgendermaßen:

a) Man kann eher von guter Schulbegabung auch auf gute praktische Begabung als umgekehrt von guter praktischer Veranlagung auf gute Schulbegabung schließen.

b) Man kann eher von geringer praktischer Intelligenz auch auf geringe Schulbegabung als umgekehrt von geringer Schulbegabung auch auf schwache praktische Veranlagung schließen.

Tabelle 2 betrifft eine Reihe von 18 verschiedenen Tests für das zweite Schuljahr. Die Aufgaben wurden in drei Knaben- und drei Mädchenklassen geeicht. Dabei wurde die Korrelation zwischen Testleistung und allgemeiner Schulbegabung nach dem Lehrerurteil ermittelt und zwar mit der Quartilmethode (s. Lämmermann 5). Die Aufgaben sind geordnet nach der Höhe der Korrelation. Auch hier sind es ausnahmslos die Aufgaben zur Prüfung der sprachlich-logischen Intelligenz, die am höchsten mit der allgemeinen Schulfähigkeit korrelieren, nämlich der Satzordnungstest, die Lückenergänzung nach Ebbinghaus, der Analogie-, Dreiwort-, Kritik- und Unterschiedstest.

Tabelle 2.

Testleistung und allgemeine Schulbegabung bei Schülern des zweiten Schuljahrs.

Satzordnungstest („Mosaiksätze“)	0,74
Lückenergänzung nach Ebbinghaus	0,73
Analogietest	0,57
Dreiworttest (Masselon)	0,56
Kritik absurder Sätze	0,53
Unterschiedsfragen	0,49
Nachsprechen von Ziffernreihen	0,47
Merken von zusammenhängenden Begriffsgruppen	0,45
Ordnen von 5 Gewichten	0,40
Zeichentest	0,39
Bildbeschreibung	0,38
Ausschneiden	0,37
Figuren zusammensetzen	0,36
Farb-Form-Ordnungstest	0,33
Wiedergabe von Klopfschlägen (Knox)	0,28
Zählversuch	0,27
Merktest für Formen	0,27
Kreuz-Strich-Versuch	0,24

Daß die Korrelationskoeffizienten hier nicht die Höhe erreichen wie bei der zuerst gezeigten Prüfreihe, liegt daran, daß es sich hier nicht um so scharf getrennte Gruppen handelt wie dort, daß also die effektiven Gruppenunterschiede in der Schulfähigkeit weniger ausgeprägt sind. Je größer die wirklichen Differenzen sind, je heterogener das Material in Bezug auf die geprüften Eigenschaften ist, desto leichter lassen sich diese Unterschiede sowohl durch die beurteilende Beobachtung des Lehrers als auch durch das Experiment feststellen und eine um so größere Übereinstimmung ist dann zwischen diesen beiden Feststellungsergebnissen zu erwarten.

Tabelle 3.

Testleistung und allgemeine Schulbegabung bei Schülern des ersten Schuljahrs.

Dreiworttest nach Masselon	0,68
Unterschiedsfragen	0,58
Kritik absurder Sätze	0,56
Alltagswissen	0,56
Analogietest	0,54
Nachsprechen von Ziffernreihen	0,43
Wortpaar-Merkversuch	0,42
Figuren zusammensetzen	0,35
Bildbeschreibung	0,35
Ausschneiden	0,32
Klopftest von Knox	0,30
Ordnen von 4 Gewichten	0,26

Schließlich bringe ich noch in Tabelle 3 eine ähnlich beschaffene Individual-Testserie für das erste Schuljahr. Sie bietet genau dasselbe Bild. Die vier sprachlich-logischen Intelligenztests stehen an der Spitze. Zu ihnen gesellt sich allerdings noch eine Aufgabe „Alltagswissen", die sich auf die Kenntnis der Farben, Wochentage, auf Rückwärtszählen, Geldzählen und rechts und links Unterscheiden bezieht. Die relativ hohe Korrelation dieser Aufgabe mit der allgemeinen Schulbegabung ist durchaus verständlich: Die außerschulische Aneignung von Wissen, das außerschulische Sammeln von Erfahrungen ist sicher ebenso stark, vielleicht sogar noch mehr von dem intellektuellen Gesamtniveau abhängig als die schulische Lern- und Bildungsfähigkeit.

So geht also aus der Betrachtung dieser korrelations-statistischen Ergebnisse immer wieder die überragende Bedeutung der allgemeinen Denkbegabung für die schulische Eignung hervor. Von allen durch das psychologische Experiment erfaßbaren psychischen und psychophysischen Funktionen und Fähigkeiten ist die Intelligenz diejenige, von der die allgemeine Schultüchtigkeit in erster Linie abhängig ist.

Ich gehe nun über zur materialen Analyse der Schulbegabung, d. h. zu einer vergleichenden Betrachtung der Leistungsfähigkeit in den verschiedenen Unterrichtsfächern der Volksschule. Und zwar beginne ich wieder mit den 3 Begabungsgruppen meiner Untersuchung. Ich habe die Zeugnisnoten im Lesen, Rechtschreiben, Rechnen und Aufsatz sowie die Gesamtnote miteinander verglichen. Da der Beurteilungsmaßstab in den verschiedenen Klassenarten, aus denen die 3 Gruppen ausgelesen sind, außerordentlich verschieden ist, konnten zu diesem Vergleich nur die Zensuren der Grundschulzeit hinzugezogen werden, und zwar begnüge ich mich hier mit den Noten des 1. und 4. Schuljahres.

Ich berechnete für jede der 3 Begabungsgruppen die Durchschnittsnoten und die Korrelation zwischen den Zeugnisnoten im 1. bzw. 4. Schuljahr einerseits und der Begabungsdreigliederung im 8. Schuljahr andererseits.

Tabelle 4.

Korrelation zwischen den Zeugnisnoten im 1. und 4. Schuljahr und der Begabungsgruppierung im 8. Schuljahr.

	1. Schuljahr.	4. Schuljahr.
Lesen	0,82	0,99
Rechtschreiben	0,88	0,97
Rechnen	0,90	0,97
Aufsatz	—	0,97
Gesamtnote	0,84	0,99

Drei Ergebnisse verdienen hervorgehoben zu werden:

1. Die Leistungen in allen betrachteten Unterrichtsfächern korre-

lieren hoch mit der allgemeinen Schulfähigkeit und zwar schon im 1. Schuljahr. Die Begabten leisten in allen Fächern im Durchschnitt bedeutend mehr als die Durchschnittlichen. Ebenso kommt die Leistungsschwäche der letzten Gruppe in allen Fächern sehr deutlich zum Ausdruck. Oder anders ausgedrückt: Gute Leistungen in einem Fach zeigen die Tendenz, von guten Leistungen in andern Fächern begleitet zu sein. Analoges gilt von den deutlich schwachen Schulleistungen.

2. Die Abstände der Leistungsdurchschnitte nehmen bei allen Fächern im Laufe der Grundschulzeit stark zu; damit steigt auch die Korrelation zur Begabungsgruppierung im 8. Schuljahr. Anders ausgedrückt: Die Entwicklung unserer Schüler vom 1. bis zum 4. Schuljahr stellt sich dar als eine fortschreitende Differenzierung im Sinne der im 14. Lebensjahr bestehenden Begabungsgruppierung. Im Laufe der Grundschulzeit machen sich die Begabungsunterschiede in zunehmendem Maße geltend; die 3 Begabungsgruppen heben sich immer schärfer voneinander ab. Wir dürfen annehmen, daß diese Auseinanderentwicklung auch auf der Oberstufe weitergeht, und daraus folgern, daß auch die Berechtigung und Notwendigkeit einer organisatorischen Differenzierung nach der allgemeinen Leistungsfähigkeit im Laufe der Schulzeit zunimmt.

3. Die Leistungsdifferenzen zwischen den durchschnittlichen und den schwachen Schülern sind ungefähr doppelt so groß als die Leistungsunterschiede zwischen den gutbegabten und den mittelmäßig begabten. Das hat seinen guten Grund: Am Ende der Grundschulzeit verlassen die meisten Schüler mit stark überdurchschnittlicher Begabung die Volksschule, um in eine höhere Lehranstalt einzutreten. Die niederen Grade der Leistungsfähigkeit dagegen verbleiben alle in der Volksschule, bis auf den geringen Prozentsatz derjenigen, die der Hilfsschule zugeführt werden. Praktisch folgt aus dieser starken Gewichtsverschiebung nach der unwertigen Seite hin, daß eine organisatorische Abgliederung und Sonderbehandlung für die Schwachen notwendiger ist als die besondere pädagogische Versorgung der Begabten. Es gibt denn auch keine Schule, die ohne diese negative Abgliederung auskäme, sei es nun, daß man die leistungsschwachen und zurückgebliebenen Schüler in Sonderklassen vereinigt (Mannheimer Schulsystem) oder daß man sie einfach sitzen bleiben läßt. Unsere Vergleichsergebnisse zeigen aber in Übereinstimmung mit unseren langjährigen praktischen Schulerfahrungen, daß auch nach oben hin bei dem in der Volksschule verbleibenden Schülermaterial noch genügend ausgeprägte Niveauunterschiede vorhanden sind, um auch besondere Maßnahmen zur Förderung der Begabten zu rechtfertigen.

Wenn wir nun aber auch in den soeben mitgeteilten Befunden einen weiteren Beweis für den Primat eines allgemeinen gemeinsamen Leistungsfaktors erblicken dürfen, so berechtigen sie doch bei weitem nicht zu der Schlußfolgerung, daß die Schulbegabung eine eindimensionale Größe

sei. Von den Schülern meiner drei Begabungsgruppen weisen nach den Ergebnissen der Lehrerbefragungen nur 25% eine gleichmäßige Begabungsstruktur auf. Die Mehrzahl zeigt im einzelnen deutliche Abweichungen vom individuellen Gesamtniveau, ein Beweis dafür, daß neben dem allgemeinen Faktor noch spezielle, d. h. auf besondere Gegenstandsgebiete bezogene Fähigkeiten von Einfluß sind. Aber die interindividuellen Gesamtniveauunterschiede zwischen dem typischen Sprachklassenschüler und dem typischen Förderklassenschüler sind so groß, daß sie durch die intraindividuellen Leistungsunterschiede nicht aufgehoben werden. Stellen wir uns mit W. Stern (13, S. 335) das Gesamtniveau als eine Fläche vor, die „durch Wellenberge und Täler in jeder Person eine qualitative eigenartige Modellierung erfährt", so befindet sich das Leistungsniveau des Förderklassenschülers so tief unter dem des Sprachklassenschülers, daß die Wellenberge des ersteren nicht bis zu den Wellentälern des letzteren hinaufreichen. Wenigstens gilt dies für diejenigen Schulleistungen, deren Zustandekommen wesentlich von der Allgemeinintelligenz abhängig ist.

Es sei noch kurz auf die bereits vorliegenden Untersuchungen über die Korrelation zwischen den Leistungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern verwiesen. Diese Untersuchungen zerfallen in zwei Gruppen. Die erste Gruppe beschränkt sich auf die Betrachtung eines mehr oder weniger umfangreichen Zensurenmaterials, das in der Regel aus höheren Schulen stammt. Meist ergaben sich hierbei nicht nur ganz beträchtliche positive Korrelationen zwischen sachlich verwandten Fächern (wie zwischen Deutsch und Fremdsprachen), sondern auch deutliche Zusammenhänge zwischen an sich nicht verwandten Sachgebieten (wie zwischen Fremdsprachen und Mathematik). Drei Ergebnisse dieser Untersuchungen sind in unserem Zusammenhang von Bedeutung:

1. J. Sost (12, S. 58ff.) hat die Entwicklung der Korrelationen zwischen den Schulfächern während der vier Grundschuljahre verfolgt und ist dabei zu demselben Ergebnis gekommen wie wir, nämlich daß sämtliche Fächer (mit Ausnahme von Gesang) während der vier Grundschuljahre beziehungsreicher werden. So stieg die mit der Methode von Bravais-Pearson berechnete Korrelation

zwischen Lesen und Rechnen . . . . . von 0,50 auf 0,82
zwischen Rechtschreiben und Rechnen von 0,45 auf 0,71
zwischen Schönschreiben und Rechnen von 0,35 auf 0,67
zwischen Zeichnen und Rechnen. . . . von 0,21 auf 0,48.

Je enger aber die Beziehungen zwischen den einzelnen Fächern werden, desto höher wird auch die Korrelation der einzelnen Fächer zur Gesamtleistung, um so stärker kommen also die Höhenunterschiede in der allgemeinen Schulfähigkeit zum Durchbruch.

2. H. Thyen (15, S. 70f.) fand, daß die Korrelation bei den Mädchen

fast überall größer ist als bei den Knaben. Er schließt daraus, daß die Leistungen in den verschiedenen Fächern bei den Mädchen einander ähnlicher sind als bei den Knaben, daß die Begabung der Mädchen also fachlich weniger differenziert ist. Allerdings gilt das nur für die Oberstufe der höheren Schule, wo Thyen für die Knaben eine durchschnittliche Korrelation von 0,57, für die Mädchen eine solche von 0,65 erhielt, während auf der Unterstufe der höheren Schule, die altersstufenmäßig der Oberstufe der Volksschule entspricht, die Geschlechtsunterschiede die wahrscheinlichen Fehler nicht überschreiten. (Durchschnittskorrelation der Knaben 0,67, der Mädchen 0,69.)

3. Überhaupt ergab sich weitgehende Übereinstimmung darin, daß die Korrelationskoeffizienten auf der Unterstufe der höheren Schule höher sind als auf der Oberstufe. O. Bobertag (1), dessen Untersuchung für unsere Fragestellung besonders aufschlußreich ist, weil er als einziger nicht nur die Korrelation zwischen den Einzelfächern, sondern auch die Korrelation der einzelnen Fächer zur Gesamtleistung berechnete, fand hierbei folgende durchschnittliche Korrelationskoeffizienten (zur Gesamtleistung): auf der Unterstufe 0,79, auf der Mittelstufe 0,64, auf der Oberstufe 0,68.

Überschaut man alle diese Ergebnisse, so scheinen sich darin folgende allgemeine Entwicklungstendenzen zu manifestieren: Bis zur Pubertät scheint die intellektuelle Entwicklung im allgemeinen so zu verlaufen, wie wir es für die Grundschulzeit festgestellt haben, nämlich im Sinne einer interindividuellen Differenzierung nach der allgemeinen Schulbegabung, d. h. im Sinne eines immer stärkeren Zutagetretens der individuellen Gesamtniveauunterschiede und eines relativen Zurücktretens der intraindividuellen Leistungsdifferenzen. Mit dem Einsetzen der Pubertät wird diese Entwicklung durchkreuzt durch eine zunehmende Herausmodellierung der Sonderfähigkeiten, die bewirkt, daß die allgemeine Gradabstufung relativ etwas zurücktritt zugunsten der qualitativen Richtungsunterschiede, und zwar gilt dies für die Knaben in weit stärkerem Maße als für die Mädchen. Doch scheint auch auf der Oberstufe der höheren Schule die Allgemeinbegabung die beherrschende Rolle zu spielen.

Dieses „Entwicklungsgesetz" ist zunächst eine Vermutung, die sich zwar auf gewisse empirische Fakten stützen kann, die aber doch noch einer genaueren Nachprüfung bedarf. Und dieses Bedürfnis nach exakter Feststellung führt mich nun zu der zweiten Gruppe der korrelationsstatistischen Untersuchungen, die dadurch gekennzeichnet sind, daß sie sich nicht mit den Zeugnisnoten begnügen, sondern den individuellen Leistungsstand in den Schulfächern durch besondere schulmäßige Testprüfungen festzustellen suchen. Daß man gerade bei einem so verwickelten Gegenstand gegen die Benutzung der Schulzensuren als Ausgangsmaterial manche Bedenken geltend machen muß, bedarf hier keiner näheren Aus-

führung. Freilich wird man auch bei dem Versuch einer objektiven prüfungsmäßigen Leistungsmessung nicht zu ganz einwandfreien Ergebnissen kommen. Doch besteht hier die Möglichkeit, durch Anwendung bestimmter Ergänzungs- und Korrektionsformeln manche Fehlerquellen weitgehend auszuschalten. Allerdings sind dann für jedes Leistungsgebiet mindestens 2—3 getrennte Prüfungen notwendig, die gestatten, für jede Prüfmethode einen Zuverlässigkeitskoeffizienten zu berechnen.

Hierher gehören einige englische und amerikanische Arbeiten. Besonders Burt und Terman sind den in Frage stehenden Zusammenhängen mit einer vorbildlichen Gründlichkeit und unter Anwendung subtiler statistischer Verfahrungsweisen nachgegangen. Burt (2, S. 78) kommt zu folgender Schlußfolgerung: „Schulleistungen sind auf geistige Eigenschaften von zweierlei Art zurückzuführen; einmal auf eine allgemeine Fähigkeit, die in alle Schulleistungen eingeht, zweitens auf besondere Eignungen für besondere Fächer".

Und das Ergebnis der Termanschen Untersuchung lautet (14, S. 362): Die gemessenen Fähigkeiten in den Schulfächern entsprechen mehr dem Einfluß einer allgemeinen Fähigkeit, wie sie durch die Stanford-Binet-Methode gemessen wird, als irgendeiner der bisher untersuchten speziellen Begabungen.

Diese Untersuchungen sind vor allem auch in methodischer Hinsicht von Wichtigkeit, zeigen sie uns doch, wie diesen verwickelten Dingen mit exakten Methoden beizukommen ist. Allerdings ist es für den Nichtmathematiker (und für den, der nicht geläufig Englisch liest) nicht immer leicht, in das Wesen dieser statistischen Methoden der Wahrscheinlichkeitsrechnung einzudringen, von denen einige zudem noch sehr umstritten sind. Eine eingehende, kritische und doch leicht verständliche deutsche Darstellung der in Betracht kommenden Korrelationsmethoden wäre dringend notwendig.

Über die Natur des geheimnisvollen hypothetischen Zentralfaktors „allgemeine Schulbegabung" kann man auch heute noch nur Vermutungen äußern. Allgemeine Schulbegabung ist jedenfalls nicht identisch mit Allgemeinintelligenz, wenn auch, wie wir oben sahen, die Intelligenz ihre Hauptkomponente ist (wenigstens unter den Rüstungsdispositionen). Aber neben und nach der Intelligenz sind noch andere Faktoren von Wichtigkeit wie Merkfähigkeit, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Visualität, akustische Auffassung, motorische Fähigkeiten und dann vor allen Dingen auch die Willenseigenschaften, das Interesse, die emotionellen und Aktivitätsdispositionen. So wird man sich diese „allgemeine Schulfähigkeit" am besten vorstellen als ein überaus kompliziertes Wirkungsgefüge all dieser psychischen Funktionen und Dispositionen, und letzten Endes wird nicht mehr und nicht weniger dahinter stehen als die psycho-physische Konstitution der Gesamtpersönlichkeit.

Aber welches Bild man sich auch theoretisch von dem gemeinsamen Faktor macht — es gibt ja mehrere Deutungs- und Erklärungsmöglichkeiten —, die zugrunde liegende empirische Tatsache von irgendeiner Verwandtschaft der Schulfächer, das Bestehen deutlicher Korrelationen kann nicht bestritten werden.

Wir haben aber eingangs eine ganz präzise Frage gestellt, nämlich die: Welche Begabungsunterschiede sind die fundamentaleren, die graduellen Abstufungen in der Allgemeinbegabung oder die qualitativen Unterschiede der Begabungsrichtung? Läßt sich diese Frage auf Grund der gefundenen Korrelationen der Schulfächer eindeutig beantworten? Meines Erachtens nicht ohne weiteres. Wir können nur sagen: Je höher die Korrelationen, desto ausschlaggebender der allgemeine Faktor. Hohe Fächerkorrelationen bedeuten zweifellos ein Übergewicht der allgemeinen Schulbegabung, niedere oder gar negative Korrelationen würden für das Übergewicht der speziellen Schulfähigkeiten sprechen. Aber wo hier genau die Grenzen liegen, von welcher bestimmten Korrelationshöhe an man von einem zweifellosen Übergewicht des allgemeinen Faktors sprechen kann, läßt sich meines Wissens nicht sagen. Will man also auf jene präzise Frage eine präzise Antwort, so muß man einen anderen Weg einschlagen. Welchen — das ergibt sich sofort, wenn wir die Frage noch spezieller fassen, nämlich so: Was ist bei einer bestimmten Schülergruppe größer: die interindividuelle Variabilität dieser Gruppe in bezug auf die Gesamtleistungen der einzelnen Schüler oder die intraindividuelle Variabilität der einzelnen Schüler in bezug auf ihre Leistungsdifferenzen in den verschiedenen Schulfächern?

Es wären also vergleichbare Maße zu suchen einerseits für die intraindivuduelle Variabilität der Schüler, andererseits für die interindividuelle Variabilität oder Heterogenität der Gruppe. Die besten Maße sind die Streuungen, d. h. die mittleren quadratischen Abweichungen vom individuellen Gesamtniveau bzw. vom Gruppendurchschnitt.

Eine derartige vergleichende Untersuchung ist m. W. noch nicht durchgeführt worden. Sie müßte für die verschiedenen Altersstufen, Geschlechter und Schularten getrennt erfolgen. Denn die Verhältnisse können bei 10jährigen Knaben anders liegen als bei 10jährigen Mädchen, bei den 12jährigen Knaben einer Volksschule anders als bei den 12jährigen Knaben einer höheren Schule, bei 16jährigen Gymnasiasten vielleicht anders als bei 16jährigen Oberrealschülern. Wirklich umfassend könnte die Aufgabe wohl nur durch eine größere Arbeitsgemeinschaft von Psychologen und Schulmännern in Angriff genommen werden. Die Mitarbeit der Schulpraktiker wäre namentlich für die Zusammenstellung geeigneter und zuverlässiger Prüfungsaufgaben für die einzelnen Unterrichtsfächer unentbehrlich.

Ist die interindividuelle Streuung der Gruppe größer als die durchschnitt-

liche intraindividuelle Streuung, so besteht ein Übergewicht des allgemeinen über die speziellen Faktoren. Ist das Maß der intraindividuellen Variabilität größer, so sind die speziellen Begabungsdifferenzen die bedeutsameren.

Je homogener eine Schülergruppe oder Schulklasse hinsichtlich der allgemeinen Schulfähigkeit zusammengesetzt ist, desto schärfer werden sich die Unterschiede der Spezialfähigkeiten bemerkbar machen. Es müßte also etwa für die Oberstufe der Volksschule exakt festgestellt werden, ob hier die Gradunterschiede der allgemeinen Schulfähigkeit noch so beträchtlich sind, daß die Intra-Variabilität demgegenüber relativ zurücktritt. (Ich habe eine entsprechende Untersuchung in Angriff genommen.)

Die bisher vorliegenden Untersuchungsergebnisse sprechen jedenfalls ziemlich eindeutig für die überragende Bedeutung der allgemeinen Schulbegabung.

Übrigens ist das Gewichtsverhältnis zwischen dem zentralen und den speziellen Begabungsfaktoren bei den verschiedenen Leistungsgebieten der Schule durchaus verschieden. Bei den sogenannten wissenschaftlichen Fächern spielt der gemeinsame Faktor eine größere, die spezielle Fähigkeit eine geringere Rolle als bei den technischen Fächern. Und gerade aus dieser kaum zu bestreitenden Tatsache ergibt sich der Haupteinwand gegen das Kern-Kurse-System: Im Kernunterricht sollen gut-, mittel- und schwachbegabte Schüler gemeinsam unterrichtet werden, hier sollen also die Begabungsdifferenzen organisatorisch keine Berücksichtigung finden. Dabei zeigen sich doch die Leistungsunterschiede zwischen Begabten und Schwachen gerade in diesen Kernfächern, weil sie mit der Allgemeinbegabung hoch korrelieren, besonders stark. Darum komme ich zu dem Schluß, daß die Einrichtung besonderer Begabtenklassen der adäquatere und wirksamere Weg zur Förderung der Begabten ist, weil sie hier auch — und gerade — in den Kernfächern ganz anders gefördert werden können als in einem Unterricht, der durch die notwendige Rücksichtnahme auf die mittleren und schwachen Grade der Leistungsfähigkeit gehemmt ist. Sonach empfiehlt sich für die Oberstufe der Volksschule folgende Regelung:

a) Klassenmäßige Differenzierung nach der allgemeinen Schulfähigkeit in den Leistungsgebieten, die hauptsächlich von der allgemeinen Schulbegabung abhängen, also im Kernunterricht, zu dem für die Begabten auch die Fremdsprache tritt.

b) Eventuell Kurse in den praktisch-technisch-künstlerischen Fächern, bei denen die Korrelation zur allgemeinen Schulfähigkeit geringer ist. In diesen Kursen könnten Schüler mit guter, mittlerer und schwacher Allgemeinbegabung vereinigt werden.[1]

[1] Ähnlich Burt S. 107. Die einzigartige Arbeit des Londoner Schulpsychologen kann in Deutschland nicht eindringlich genug zu gründlichem Studium empfohlen werden. Peters sagt mit Recht von ihr: „Kaum jemals ist ein solch umfassendes Material

Wie man sieht, schließen die beiden Gliederungsprinzipien einander nicht aus; sie können sich vielmehr ergänzen, und wahrscheinlich ergibt erst ihre zweckmäßige Vereinigung eine Lösung, mit der man sich zufrieden geben kann.

Literatur.

1. O. Bobertag, Korrelationsstatistische Untersuchungen über die Unterrichtsleistungen der Schüler einer höheren Lehranstalt. ZAngPs. 10, 1915, S. 169—187.
2. C. Burt, Die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen. Übersetzt von W. Betz. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, Heft 4. Langensalza 1927.
3. G. Deuchler, Über die Bestimmung von Rangkorrelationen aus Zeugnisnoten. ZAngPs. Bd. 12, 1917, S. 395—439.
4. F. Krueger und C. Spearman, Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten. ZPs. 44, 1907, S. 50—114.
5. H. Lämmermann, Über die statistischen Verfahrungsweisen bei psychologischen Kollektivprüfungen. ZAngsPs. Bd. 26, 1926, S. 440—470.
6. H. Lämmermann, Typologie und Ätiologie der Schulbegabung.
7. O. Lipmann, Über Begriff und Formen der Intelligenz. ZAngsPs. 24, 1924, S. 177 bis 224.
8. Th. Litt, Begabungsunterschiede und Gabelung in der höheren Schule. Die Erziehung 1930.
9. M. Lobsien, Korrelationen zwischen den unterrichtlichen Leistungen einer Schülergruppe. ZEPd 11 (1910), S. 146—164.
10. Fr. Malsch, Schülerleistungen in Mathematik und Fremdsprachen. ZPdPs. 24 (1923), S. 56—62.
11. P. Margis, Bemerkungen zu den Bobertag'schen korrelationsstatistischen Untersuchungen über die Unterrichtsleistungen höherer Schüler. ZAngPs. 10 (1915), S. 188 bis 192.
12. J. Sost, Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung. Paderborn 1926.
13. W. Stern, Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen. 4. Aufl. Leipzig 1928.
14. L. M. Terman, Genetic Studies of Genius. Volume I: Mental and Physical Traits of A Thousand Gifted Children. Stanford University 1926.
15. H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, Heft 12, Langensalza 1929.
16. H. Voigts, Untersuchungen über die Entwicklung der mathematisch-rechnerischen Denkfähigkeit bei Mädchen. ZPdPs. 27 (1926), S. 81—93.
17. H. Voigts, Korrelationen zwischen den Hauptinteressen für die Unterrichtsfächer und zwischen den Leistungen in wesentlichen Unterrichtsfächern an höheren Mädchenschulen. ZAngPs. Bd. 26, 1926, S. 254—293.

---

einer so eindringenden pädagogisch-psychologischen Untersuchung unterzogen worden. Ohne Wortgeklirr, ohne unfruchtbares Gerede über ‚Prinzipien', ohne vorschnelle Verallgemeinerung wird hier in vorbildlicher wissenschaftlicher Schlichtheit Methode und Ergebnis der Untersuchung über die Verteilung der schulischen Fähigkeiten (educational abilities) unter den Schulkindern Londons dargestellt und eine psychologische Analyse der Schulbegabung gegeben."

* *

(Aus der Psychologischen Anstalt der Universität Jena.)

Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und Mädchen.

Von Gustav Schmidberger.

Von den für die Schularbeit bedeutungsvollen nichtintellektuellen Persönlichkeitsmerkmalen des Schulkindes, die W. Peters zusammenfassend als „Schulwille" bezeichnete (1),[1] sind Fleiß und Aufmerksamkeit wohl die beiden wichtigsten. Ich habe über diese beiden Eigenschaften durch statistische Verarbeitung von Zensurenmaterial einige kleine Ergebnisse gewonnen. Sie sollen im folgenden mitgeteilt werden, und — da die bisher gewonnenen Befunde in der Literatur außerordentlich verstreut sind — soll im Zusammenhang damit auch kurz über die wichtigsten bisherigen Resultate zu diesem Gegenstand berichtet werden.

Was den Schulfleiß der Geschlechter betrifft, so liegen hier vielleicht die am besten gesicherten Ergebnisse der psychologischen Geschlechterforschung vor, sodaß man dem Resultat schon heute einen hohen Grad von wissenschaftlicher Zuverlässigkeit zusprechen kann. Auf Grund der Befunde der relativ zahlreichen Untersuchungen, die darüber Feststellungen machen konnten, läßt sich sagen, daß — wenigstens im Schulalter und bei der Arbeit der Schule — dem weiblichen Geschlecht der größere Fleiß zugesprochen werden muß. Diese Überlegenheit der Mädchen geht aus meiner eigenen Zensurenstatistik und den von O. Lipmann (2), W. Peters (1), L. M. Klinkenberg (3), J. Sost (4), H. Thyen (5) durchgeführten deutlich hervor, und auch die von G. Heymans (6) und J. Cohn (7) angestellten Enqueten haben in der Tendenz genau denselben Befund ergeben.

Meine eigenen Ergebnisse stützen sich auf insgesamt 10461 Fleißzensuren von 1016 Schülern und 1107 Schülerinnen aus Koinstruktionsklassen Thüringer Volksschulen. Sie sind in Tabelle 1 und 2 zusammengestellt. Tabelle 1 enthält die prozentuale Verteilung auf die vier Zensurgrade. Während im allgemeinen die Thüringer Zensurenskala die Zensuren 1 bis 5 kennt — wobei 1 die beste, 5 die schlechteste Leistung ausdrückt —, werden in Fleiß nur die Noten 1 bis 4 gegeben. Die sehr seltenen Zwischenzensuren wurden jeweils zur Hälfte der nächstniederen, zur anderen Hälfte der nächsthöheren Zensurnummer zugezählt. Tabelle 2 gibt Aufschluß über die Mittelwerte der beiden Geschlechter und die auf Grund derselben errechnete prozentuale Überlegenheit der Mädchen. Es wurden im allgemeinen die Werte für die einzelnen Klassenstufen gesondert berechnet; das 7. und 8. Schuljahr wurde jedoch zu einer einzigen Gruppe vereinigt, da vom 8. Schuljahr nur wenig Zensuren zur Verfügung standen.

[1] Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Nummern des Literaturverzeichnisses.

Tabelle 1.

Schuljahr		Anzahl der Zensuren	Zensurgrad 1	2	3	4
I	m	620	67,3 %	28,2 %	4,2 %	0,3 %
	f	626	78,9 %	16,9 %	4,2 %	0,0 %
II	m	1044	47,7 %	41,9 %	9,8 %	0,6 %
	f	1064	59,5 %	33,7 %	6,2 %	0,6 %
III	m	1062	38,7 %	45,3 %	15,2 %	0,8 %
	f	1166	58,5 %	32,8 %	7,8 %	0,9 %
IV	m	824	33,3 %	50,2 %	13,5 %	3,0 %
	f	889	51,4 %	39,5 %	8,2 %	0,9 %
V	m	652	30,1 %	46,8 %	19,3 %	3,8 %
	f	746	55,4 %	35,9 %	7,0 %	1,7 %
VI	m	416	26,4 %	49,0 %	21,6 %	2,9 %
	f	496	47,6 %	42,5 %	9,3 %	0,6 %
VII/VIII	m	388	28,4 %	43,8 %	21,4 %	6,4 %
	f	468	54,3 %	33,5 %	10,5 %	1,7 %
Gesamtzahl	m	5006	40,3 %	43,6 %	14,0 %	2,1 %
	f	5455	58,5 %	33,2 %	7,4 %	0,9 %

Tabelle 2.

		Schuljahr I	II	III	IV	V	VI	VII/VIII	Gesamtschülerzahl
Arithmetischer Mittelwert	m	1,38	1,63	1,78	1,86	1,97	2,01	2,06	1,78
	f	1,25	1,48	1,51	1,59	1,55	1,63	1,60	1,51
Relative Überlegenheit der Mädchen		9,4%	9,2%	15,2%	14,5%	21,3%	18,9%	22,3%	15,2%

Die Mädchen sind in allen Schuljahren deutlich überlegen. Es zeigt sich ferner ein charakteristischer Rückgang der Fleißnoten im Laufe der Schulzeit sowohl bei den Knaben als auch bei den Mädchen. Da dieser Rückgang bei den Mädchen in etwas geringerem Maße erfolgt als bei den Knaben, kann ein deutliches Anwachsen der Differenz festgestellt werden. Von den zahlenmäßig festgestellten Ergebnissen kann allerdings nur mit der Voraussetzung, daß die Zensierung des Fleißes in allen Altersstufen mit derselben Strenge gehandhabt wird, auf einen entsprechenden Abfall des Fleißes im Laufe der Schulzeit geschlossen werden. Ich glaube, daß eine gleich strenge Zensierung vom zweiten Schuljahr ab im großen und ganzen wohl angenommen werden darf. Dagegen wird der starke Abfall vom ersten zum zweiten Schuljahr zum Teil wohl auch in einer besonders milden Zensierung im ersten Schuljahr seine Ursache haben. Hinweisen möchte ich auch noch auf die aus Tabelle 1 zu entnehmende Tatsache, daß bei den Mädchen in allen Schuljahren die größte Häufigkeit auf der Zensur 1 liegt, während bei den Knaben schon vom 3. Schuljahr ab die Zensur 2 die Hauptnote bildet.

H. Thyen (5) hat die Zensuren von vier Oldenburger Oberrealschulen (mit Koinstruktion) einer statistischen Auswertung unterworfen. Bezüglich des Fleißes findet er die in Tabelle 3 und 4 zusammengestellten Ergebnisse. Die Tabellen beziehen sich auf 11988 Zensuren für Knaben und 6964 für Mädchen.

Tabelle 3.

	Prozentualer Anteil der Zensuren			
	1	2	3	4
Knaben	12,6	44,3	37,3	5,8
Mädchen	23,1	47,5	27,0	2,4

Tabelle 4.

		Schuljahr							Gesamtschülerzahl
		VI	V	IV	U III	O III	U II	O II/O I	
Arithmetischer Mittelwert	m	2,42	2,44	2,46	2,45	2,28	2,11	2,00	2,36
	f	2,08	2,09	2,21	2,18	2,05	1,81	1,73	2,09

Die Hauptbefunde sind dieselben wie bei meiner Untersuchung. Es zeigt sich auch bei Thyen eine deutliche Überlegenheit der Mädchen. Auch der Rückgang der Fleißnoten bis zur Quarta steht in guter Übereinstimmung zu den von mir gefundenen Ergebnissen. Interessant ist jedoch, daß von U III ab (die dem Alter nach der 8. Volksschulklasse entspricht) eine deutliche Wendung eintritt derart, daß nunmehr der Fleiß wieder ebenso regelmäßig anwächst, wie er vorher zurückgegangen war.

W. Peters (1) hat zum Zwecke von Vererbungsuntersuchungen Zensurenmaterial bayrischer, badischer und österreichischer ländlicher Volksschulen statistisch verarbeitet. Bei einem Material von 1162 Kindern findet er eine durchschnittliche Fleißzensur der Knaben von 1,96, während die Durchschnittsnote der Mädchen 1,75 beträgt. Von den 344 Elternpaaren haben die Väter im Fleiß die Durchschnittsnote 2,17, die Mütter 1,85.

G. Heymans (6) hat an 54 niederländischen Gymnasien und Realschulen von den Lehrern umfangreiche Fragebogen über die einzelnen Schüler ausfüllen lassen. Das Material, das er auf diese Weise erhielt, bezieht sich auf 2757 Knaben und 701 Mädchen. Bezüglich des zur Erörterung stehenden Problems fanden sich folgende Ergebnisse:

Frage 2. Regelmäßig eifrig bei der Arbeit:
Knaben: 52,2%; Mädchen: 65,4%;
oder bloß zeitweise eifrig:
Knaben: 29,2%; Mädchen: 24,8%;
oder faul:
Knaben: 13,2%: Mädchen: 6,9%;
Frage 41. Für einzelne Fächer über das Schulpensum hinausarbeiten:
Knaben: 7,6%; Mädchen: 5,3%.

(Die Kinder, die speziellen Interessen mit Eifer nachgehen, scheinen demnach etwas häufiger auf Seite der Knaben zu sein.)

J. Cohn (7) sandte Fragebogen an die Lehrer der badischen höheren Lehranstalten (mit Koinstruktion), die allgemeine Urteile erbaten über das Verhalten der Knaben und Mädchen im Unterricht. Auf eine Frage, die sich nach dem Verhalten der Mädchen bei solchen Aufgaben, die mehr an Fleiß und Treue des Gedächtnisses Anforderungen stellen, erkundigt, wurde von 91 Lehrern ein größerer Fleiß der Mädchen angegeben, während nur 4 Lehrer den Fleiß gleich beurteilten und nur ein Lehrer ihn als geringer bezeichnete.

Die von uns festgestellte Tatsache eines größeren Fleißes des weiblichen Geschlechtes wurde in letzter Zeit entschieden bestritten durch M. Vaerting (8, III. Teil, § 2).

Sie glaubt, die Meinung vom größeren Fleiß der Mädchen erklären zu können einerseits durch die Wirkung einer männlichen Vorherrschaft, d. h. des Übergewichts des männlichen Geschlechts im öffentlichen Leben; andererseits durch die Auslösung einer sogenannten „Sexualkomponente", d. h. einer eigenartigen Beeinflussung der psychischen Verfassung durch die Tatsache, daß der Beobachter oder Lehrer dem Gegengeschlecht angehört. Angewendet auf den Fleiß der Kinder in der Schule erscheint mir das, was M. Vaerting über die Wirkung der männlichen Vorherrschaft auf den Fleiß des weiblichen Geschlechtes sagt, nicht so überzeugend, daß ich in diesem Hinweis eine Widerlegung unserer obigen Feststellung erblicken könnte. Dagegen lohnt eine Untersuchung der Frage, ob jene „Sexualkomponente" tatsächlich als ein Faktor angesehen werden muß, der durch seine Wirksamkeit imstande ist, die Richtigkeit unserer Befunde ernsthaft zu gefährden. Da nicht die Rede davon sein kann, daß die Wirkung dieser Sexualkomponente bereits methodisch einwandfrei in ihrer Tatsächlichkeit nachgewiesen und nach Richtung und Umfang sauber untersucht ist, bin ich diesem Problem in einer kleinen Spezialuntersuchung nachgegangen. Für die Frage des Schulfleißes handelt es sich also darum, zu ermitteln, ob der von uns festgestellte größere Fleiß der Mädchen dadurch erklärt werden kann, daß die Mädchen bedeutend öfter von Lehrern des Gegengeschlechts unterrichtet werden als die Knaben und damit die „Sexualkomponente" in der Hauptsache beim weiblichen Geschlecht als anregendes Moment in Frage kommt. Eine Beantwortung dieser Frage wurde versucht dadurch, daß aus meinem Material diejenigen neun Klassen, die von Lehrerinnen unterrichtet wurden, herausgegriffen und gesondert ausgewertet wurden, um das Ergebnis dieser Gruppe dem Gesamtergebnis gegenüberzustellen. Die Ergebnisse dieser Statistik, die in Tabelle 5 und 6 zusammengestellt sind, beziehen sich auf 1412 Zensuren von 166 Knaben und 134 Mädchen.

Tabelle 5.

Schuljahr		Anzahl der Zensuren	Zensurgrad			
			1	2	3	4
I	m	206	61,7 %	26,7 %	10,6 %	1,0 %
	f	160	80,0 %	17,5 %	2,5 %	0,0 %
II	m	252	35,7 %	46,9 %	16,7 %	0,7 %
	f	194	52,6 %	39,2 %	8,2 %	0,0 %
III	m	226	31,9 %	40,7 %	25,7 %	1,7 %
	f	164	52,4 %	36,6 %	11,0 %	0,0 %
IV/V	m	116	50,8 %	27,6 %	12,9 %	8,7 %
	f	94	67,0 %	29,8 %	3,2 %	0,0 %

Tabelle 6.

		Schuljahr				Gesamtschülerzahl
		I	II	III	IV/V	
Arithmetischer Mittelwert	m	1,51	1,82	1,97	1,80	1,78
	f	1,23	1,56	1,59	1,36	1,45
Prozentuale Überlegenheit der Mädchen		18,5%	14,3%	19,3%	24,4%	18,5%

Wenn eine Wirkung der Sexualkomponente im Vaertingschen Sinne bestünde, müßte in diesen Ergebnissen ein größerer Fleiß der Knaben zum Ausdruck kommen. Davon kann aber gar keine Rede sein: die Fleißzensuren derjenigen neun Klassen, die von Lehrerinnen unterrichtet werden, sprechen sogar noch mehr zugunsten der Mädchen als die Zensurenverhältnisse meines Gesamtmaterials.

H. Thyen (5, Kap. III, § 6), der ebenfalls die Frage untersuchte, ob das Geschlecht des Lehrers einen Einfluß auf Leistung und Schulwillen der Geschlechter hat, kam zu demselben Ergebnis. Es ergaben sich folgende Mittelwerte der Fleißzensuren:

bei den unter weiblicher Leitung stehenden Klassen: Knaben 2,39; Mädchen 2,09;
im Gesamtmaterial: Knaben 2,43; Mädchen 2,08.

Nach den Ergebnissen dieser beiden Untersuchungen erscheint die Wirkung einer „Sexualkomponente" auf den Schulfleiß als sehr unwahrscheinlich. Nebenbei sei erwähnt, daß nach Ergebnissen Thyens, Heymans' (6, S. 32/33 und 272ff) und Klinkenbergs (3, S. 248) auch die Beeinflussung der unterrichtlichen Leistung durch die „Sexualkomponente" sehr wenig wahrscheinlich ist.

Die vorliegenden Resultate bezüglich der schulischen Aufmerksamkeit der Geschlechter sind wesentlich weniger zahlreich als die über den Fleiß und können folglich auch nicht als so gesichert gelten wie diese. Sie sind überdies psychologisch auch nicht so interessant wie letztere, da nicht ganz klar ersichtlich ist, was der Lehrer unter der Bezeichnung „Aufmerksamkeit" zensiert. Es ist nicht ganz sicher, ob es sich dabei wirklich um eine Aufmerksamkeitsleistung handelt, die derjenigen weitgehend entspricht, die man im psychologischen Experiment etwa mit Hilfe des Bourdontests zu erfassen versucht.

Die Ergebnisse meiner diesbezüglichen Zensurenstatistik, die der Heymans'schen Schulenquete (6, Frage 3 u. 43) und die von O. Lipmann angegebenen Befunde Schuytens und Ivanoffs (2, II. Teil, S. 82) sprechen deutlich für die Wahrscheinlichkeit einer besseren Schulaufmerksamkeit der Mädchen.

Da nicht alle Schulen, bei denen ich Zensurenmaterial sammelte, die Aufmerksamkeit der Kinder benoteten, beziehen sich die Ergebnisse auf ein wesentlich geringeres Material als meine Ergebnisse bezüglich des Fleißes. Die in Tabelle 7 und 8 zusammengestellten Befunde stützen sich auf insgesamt 3992 Zensuren von 385 Knaben und 423 Mädchen.

Tabelle 7.

Schuljahr		Anzahl der Zensuren	Zensurgrad			
			1	2	3	4
I/II	m	302	24,5 %	64,2 %	11,3 %	—
	f	373	31,4 %	61,9 %	6,7 %	—
III	m	349	20,0 %	58,8 %	21,2 %	—
	f	409	33,5 %	50,9 %	15,6 %	—
IV	m	344	22,4 %	53,5 %	21,8 %	2,3 %
	f	426	35,5 %	46,9 %	17,6 %	—
V	m	372	14,2 %	62,9 %	22,3 %	2,6 %
	f	452	35,8 %	54,0 %	8,4 %	1,8 %
VI	m	222	22,5 %	68,1 %	9,4 %	—
	f	292	37,3 %	56,9 %	5,8 %	—
VII/VIII	m	186	21,5 %	61,3 %	17,2 %	—
	f	265	35,5 %	54,7 %	9,8 %	—
Gesamt-schülerzahl	m	1775	20,5 %	60,5 %	18,0 %	1,0 %
	f	2217	34,7 %	53,9 %	11,1 %	0,3 %

Tabelle 8.

		Schuljahr						Gesamtschülerzahl
		I/II	III	IV	V	VI	VII/VIII	
Arithmetischer Mittelwert	m	1,87	2,01	1,95	2,03	1,87	1,96	2,00
	f	1,75	1,82	1,82	1,76	1,69	1,74	1,77
Relative Überlegenheit der Mädchen		6,4 %	9,5 %	6,7 %	13,3 %	9,6 %	11,2 %	11,5 %

Die Überlegenheit der Mädchen ist danach in der schulischen Aufmerksamkeit zwar nicht so groß wie im Fleiß, sie ist aber immerhin noch deutlich.

Literatur:

1. W. Peters, Über Vererbung psychischer Fähigkeiten. Statistische und experimentelle Untersuchungen. Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendung. III. Bd., 1915.

2. O. Lipmann, Psychische Geschlechtsunterschiede. Beiheft z. Ztschr. f. angew. Psychol. , 14a und b, 1917.

3. L. M. Klinkenberg, Ableitung von Geschlechtsunterschieden aus Zensurenstatistiken. Ztschr. f. angew. Psychol. 8, 1914.

4. J. Sost, Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung. Paderborn 1926.

5. H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede in der intellektuellen Leistungsfähigkeit auf Grund statistischer Erhebungen an höheren Koedukationsschulen. Heft 12 der Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, Langensalza 1929.

6. G. Heymans, Die Psychologie der Frauen. Heidelberg 1924.

7. Der Unterschied der Geschlechter und seine Bedeutung für die öffentliche Jugenderziehung. Arbeit 8 des Bundes für Schulreform. Leipzig 1914.

8. M. Vaerting, Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie. Neubegründung der Psychologie von Mann und Weib. Bd. II. Karlsruhe i. B. 1923.

Erst nach Abschluß dieser kleinen Studie erschien: A. Argelander, Geschlechtsunterschiede in Leistung und Persönlichkeit des Schulkindes. Zeitschrift f. Päd. Psych. 32. Jahrg, 1931. S. 28 ff.

* *

Die Musik in der Entwicklung des vorschulpflichtigen Kindes.

Von Richard Wicke.

Der bedeutende Aufschwung, den die Psychologie des Kindes und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten genommen hat, ist nicht zuletzt mitverursacht durch die gleichzeitigen Wandlungen und grundsätzlichen Umstellungen auf dem vielverzweigten Gebiete der Erziehung, der fachmännisch geleiteten wie der freihändig in den verschiedensten sozialen Verbänden ausgeübten. Die Lockerung und Auflösung traditioneller pädagogischer Handwerkskunst,

die Nachprüfung und Ablösung überkommener Bildungsziele mußten dazu drängen, das zu bildende Wesen selbst schärfer daraufhin anzusehen, was es an Möglichkeiten und Ansatzpunkten für planmäßige Emporbildung und Gewinnung von Werthaltungen bietet. Die von pädagogischer Seite betonte Forderung nach Kindesgemäßheit und Entwicklungstreue in Arbeitsweise und Abstufung der Ziele konnte der Verwirklichung nur nähergebracht werden, wenn die im Zögling gegebenen psychischen Tatbestände auch von der Fachpsychologie durch eindringliche Untersuchungen klargestellt wurden. Wenn diese selbst im Verfolgen facheigner Probleme auf gleiche und ähnliche Fragen stieß, an deren Lösung die Pädagogik ein brennendes Interesse hat, so mag das hier — ohne dem Verhältnis von Geben und Nehmen im einzelnen weiter nachzugehen — nur als eine erfreuliche Tatsache festgestellt sein, an die sich die weitere anreiht, daß zunehmend deutlicher die Konvergenz zahlreicher Ergebnisse der neueren Kindes- und Jugendpsychologie mit gewissen Hauptprinzipien der deutschen Arbeitsschule hervortritt.[1]

Was zunächst allgemein zu sagen war, finde nun seine besondere Anwendung auf dem Gebiete des Musikalischen. Innerhalb der allgemeinen pädagogischen Reformbewegung trat die musikalische Erziehungserneuerung mit besonderem Schwunge und mit weitgespannten Zielen auf. Solange es nötig war und hinreichte, zunächst einmal die programmatischen Forderungen zu verkünden, ihnen Durchschlagskraft und Reichweite zu geben, solange mußten sie mit gefühlsstarker Überzeugung vorgetragen und mit kunstphilosophischen und sozialethischen Gründen gestützt werden. Sollte es nicht dabei bleiben und nicht die Gefahr erstehen, daß ein Aufwand an erzieherischer Initiative und musikpädagogischem Überschwang ohne nachhaltiges Ergebnis verpuffte, so erwuchs die Verpflichtung, die Verwirklichungsmöglichkeiten der verkündeten idealen Forderungen erfahrungswissenschaftlich zu prüfen. Namentlich der Anspruch, die musikfachlichen Ziele zu allgemeinverbindlichen zu erheben und sie in den geltenden Gesamtbildungsplan organisch einzufügen, zwang dazu, sich zu vergewissern, ob Bildungsziel, Lehrplanaufbau und Methode vor einer psychologisch geführten Kritik standzuhalten vermögen. In den letztvergangenen Jahren ist, wie beispielsweise die Programme der Reichsschulmusikwochen seit 1926 zeigen können[2], von musikpädagogischer Seite das Bemühen, einen sicheren psychologischen Unterbau für die praktische Musikerziehung zu gewinnen, immer deutlicher in Erscheinung getreten, und im musikpädagogischen Schrifttume wird die eingeschlagene Richtung gekennzeichnet durch Werke wie die „Musikerziehung" von Georg Schünemann,[3] der in einem ersten sehr umfänglichen Teile die Stellung

[1] Vgl. Hans Volkelt, Pädagogische Anwendungen der genetischen Ganzheitspsychologie. Bericht über den XI. Kongr. für exp. Psychologie in Wien. Jena 1930, G. Fischer, S. 167ff.
[2] Vgl. Vorträge der Reichsschulmusikwochen in Darmstadt, Dresden, München und Hannover von 1926 bis 1929. Vier Bde. Leipzig, Quelle & Meyer.
[3] Georg Schünemann, Musikerziehung I. Leipzig 1930, Kistner & Siegel.

der Musik in Kindheit und Jugend vornehmlich unter psychologischen Gesichtspunkten behandelt. Die von ihm vorgenommene Trennung von experimenteller und erkenntnistheoretischer Musikerziehung — gleich, ob man diese Aufteilung anerkennen kann oder nicht — läßt die entschiedene Tendenz erkennen, der praktischen Arbeit durch erfahrungswissenschaftliche Forschung, d. h. hier durch entwicklungspsychologische Untersuchungen eine tragfähige Grundlage zu geben.

Gegenwärtig scheinen die Dinge so zu liegen, daß die Musikpädagogik mehr Fragen stellen möchte, als die Psychologie mit guten Gründen zu beantworten vermag. Daraus dürfte sich auch erklären, daß im musikpädagogischen (und auch im musikwissenschaftlichen) Schrifttume hin und wieder Psychologien auf eigne Faust für besondere Zwecke gemacht werden. Eine größere Annäherung an die Fachpsychologie, die sich nicht mit deren „Krisis" ablehnen läßt, könnte gewiß manche Unstimmigkeit und Abseitigkeit beheben helfen, allerdings müßte stets ganz unmißverständlich zum Ausdrucke kommen, daß die Kindespsychologie von sich aus pädagogische Wertfragen weder begründen noch entscheiden will. Daß sie dazu nicht in der Lage ist, kann manchen Musikerzieher enttäuscht und bewogen haben, auf psychologische Durchdringung seines Faches überhaupt zu verzichten. Aber auch soweit die reine Beschreibung psychischer Tatbestände in Betracht kommt, muß zugegeben werden, daß die Ausbeute vorläufig noch nicht sehr groß und überwiegend nur verstreut in Einzeluntersuchungen anzutreffen ist.

Für die Durchführung musikpsychologischer Untersuchungen bestehen eben einige besondere Schwierigkeiten, mit denen beispielsweise die Untersuchung des kindlichen Zeichnens, Malens, Bauens und Formens nicht zu rechnen hat. Gewiß ist auch der Fachpsycholog von sich aus an der musikalischen Entwicklung des Kindes interessiert, namentlich sofern sich von ihr aus Aufschlüsse über die Gesamtstruktur des kindlichen Seelenlebens gewinnen lassen, aber er wird sich doch in erster Linie an die kindlichen Ausdrucksformen wenden, die leichter zu gewinnen und der psychologischen Bearbeitung zugänglich sind und dauernd zur Verfügung stehen, und das sind vor allem die bildnerischen Leistungen, in denen anschaulich wie auf keinem anderen Gebiete des kindlichen Seelenlebens gewisse Hauptzüge der frühen Kindheit hervortreten. Verständlich ist es daher, daß sich die experimentelle Kindespsychologie in ausgedehnterem Maße Untersuchungen zuwandte, in denen optische und motorische Komponenten das Festhalten objektiver Ergebnisse erleichtern. Zudem ist in solchen Fällen auch die Durchführung und Kontrolle der Versuche leichter, denn gibt man selbst dem Kleinkind Blei- und Farbstifte und Papier, plastische Formmasse, Bausteine usf. in die Hand, so zeichnet, malt, formt und baut es zumeist schon aus eignem Antriebe ohne besondere experimentelle Hinleitung. Es sind dann nur die Verhaltensweisen genau zu beobachten und zu registrieren und die fertigen Zeichnungen, Werk-

stücke usf. entgegenzunehmen und sorgfältig zu behandeln, um sie dauernd für die sich anschließende psychologische Bearbeitung zur Verfügung zu haben.

Nicht so leicht wie zum Malen und Bauen etwa läßt sich ein Kind zu unbefangenem Singen und freiem musikalischen Spielen bewegen. Gelingt es doch, durch ein geschicktes Verfahren auch Kleinkinder zu musikalischen Äußerungen zu veranlassen, so können die experimentell gewonnenen Ergebnisse mit noch größerer Einschränkung als anderwärts nur für den besonderen Fall gelten, sie lassen sich jedenfalls nicht ohne weiteres verallgemeinern und in bezug auf das freie Singen und Spielen als überall geltend hinstellen. Doch ist nicht allein damit schon alles erreicht, wenn Kinder zur musikalischen Produktion überhaupt gebracht worden sind, die weit größere Schwierigkeit besteht erst darin, die musikalischen Äußerungen so festzuhalten, daß sie für die Zwecke psychologischer Feststellungen brauchbar sind. Zwar ist heute die Technik der mechanischen Schallfixierung so ausgebildet, daß ausreichend zuverlässiges Beobachtungsmaterial zu gewinnen ist, da aber das kindliche Singen und freie musikalische Spielen nur gelegentlich und, wie von den Beobachtern immer wieder geschildert wird, in bestimmt gelagerten Situationen auftritt, so kann die komplizierte technische Aufnahmeapparatur nur selten und unter besonders günstigen Umständen in Anwendung kommen. In den meisten Fällen wird sich daher der Beobachter auf sein Gehör verlassen müssen und vor allem auf sein musikalisches Gedächtnis, da der kindliche Singsang mit dem Augenblicke des Entstehens verweht. Damit sind allerdings schwerwiegende Fehlerquellen gegeben, denn es ist keinerlei Kontrolle darüber möglich, ob der Beobachter dank seiner musikalischen Erfahrung und seiner Kenntnis musikalischer Gesetzmäßigkeiten nicht Dinge in das Singen der Kinder hineinhört, die in Wirklichkeit nicht vorhanden sind, und zwar sowohl bezüglich der Tonstufen wie der Rhythmen. Es ist daher sehr wohl denkbar, daß vom Beobachter aus seinen Feststellungen Gesetzmäßigkeiten abgeleitet werden, die ihren Grund nicht in den objektiven Gegebenheiten, sondern in der Einstellung des Beobachters selbst haben. Angenommen nun, dieser wäre in der Lage, das erforderliche Maß von Objektivität bei der Hinnahme der musikalischen Äußerungen der Kinder aufzubringen, so bliebe als weitere und folgenreiche Schwierigkeit immer noch die getreue Aufzeichnung der Produkte bestehen. Die gebräuchlichen Ton- und Lautzeichen, die an sich bereits ein vereinbartes System symbolisieren, reichen nicht aus, die kleinen Tonunterschiede und feinen Lautfärbungen kindlicher Gesangs- und Musikprodukte darzustellen. Aus den angedeuteten Gründen ist es erklärlich, daß verhältnismäßig wenig zuverlässiges Material zur musikalischen Entwicklung des Kleinkindes vorhanden ist, und soweit es sich findet, ist es zumeist an musikalisch begabten Kindern beobachtet und von musikalisch und dazu psychologisch interessierten Eltern gesammelt worden. Wenn nicht alle Garantien dafür vorhanden sind, daß eben nur die Tatbestände aufgenommen und beschrieben

und nicht schon unzulässige Deutungen und Andeutungen mehr oder weniger unbewußt eingeflossen sind, wird man die Beweiskraft des Beobachtungsmaterials mit aller Vorsicht einzuschätzen haben.

Wird von Beobachtern, was nicht selten geschieht, berichtet, daß Kinder frühen Alters bei bildnerischem Spielen oder auch bei Laboratoriumsversuchen mit optischem Material gelegentlich singen[1], ohne daß gleichzeitig angegeben wird, in welcher Form sich das vollzieht, so ist damit zunächst nicht mehr festgestellt, als daß sich die Kinder bei einer ganzheitlich gerichteten Tätigkeit auch in irgendeiner Weise tonlich äußern, die von der sonst beobachteten Sprechweise und lautlichen Kundgabe abweicht. Soll nun von musikalischer Entwicklung die Rede sein, so bedarf es zunächst einer Verständigung über den Begriff „musikalisch", und zwar vor allem einer Abgrenzung nach unten hin. Man wird nicht schon von musikalischen Äußerungen sprechen dürfen, wenn etwa ein kontinuierliches Gleiten der Tonhöhe innerhalb eines größeren Umfanges auftritt, als es sich als normal bezüglich der Sprachmelodie erweist; ebenso wird man eine musikalische Rhythmik noch nicht dort entdecken, wo regelmäßige biologisch bedingte Funktionsabläufe auftreten. Wie vorübergehend die Produkte kindlicher bildnerischer Betätigung eine prinzipiell ungerechtfertigte Überbewertung als Kunstwerke erfuhren, so wird man das gleiche nicht auf musikalischem Gebiete wiederholen dürfen, wozu zeitweise in musikpädagogischen Kreisen eine gewisse Neigung spürbar wurde, als der Begriff „schöpferisch" in funktionaler Ausweitung und ohne sachlichen Bezug auf die Qualitäten der künstlerischen Leistung als solcher häufig Anwendung fand. Solange es sich um die Klärung psychischer Entwicklungsverläufe handelt, sind auch kunsttheoretische, musikästhetische, biogenetische und ähnliche Erörterungen vorläufig zurückzustellen. Wenn von musikalischer Entwicklung des Kindes die Rede ist, so kann zunächst nur eine organische Entfaltung auf etwas hin gemeint sein, in diesem Falle eine wachsende Annäherung an ein objektiv Bestehendes und überpersönlich Geltendes, das wir in unserer Musik — ganz allgemein gesprochen — und deren Gestaltungsgesetzlichkeiten erblicken, ohne aber eine Richtung betonen oder andererseits den Stilwandel der musikalischen Kunst selbst als unbeachtlich hinstellen zu wollen. Die Annahme eines solchen auf objektive Gegebenheiten begründeten Standpunktes läßt sich bei der Feststellung der Stufen der Entwicklung auf musikalischem Gebiete auch deswegen nicht umgehen, weil hier die Probleme der Begabung, der Übung und des Milieus eine ganz andere Rolle spielen als auf den Gebieten menschlichen Ausdruckes, deren Mittel leichter und allgemeiner zugänglich sind. Will man also den Fortschritt der individuellen musikalischen Entwicklung auf-

[1] Z. B. Arnulf Rüssel, Über Formauffassung zwei- bis fünfjähriger Kinder. Neue psychol. Studien, hrsg. v. Felix Krueger. VII. Bd., 1. H., S. 88. München 1931, C. H. Becksche Buchh. — Walther Krötzsch, Material zur Untersuchung der sprachlichen Entwicklung des Kindes. Zeitschr. f. exp. Päd., hrsg. von E. Meumann. XI. Bd., 2.—3. H., S. 164ff. Leipzig, Nemnich.

weisen, so wird man festzustellen haben, wieweit musikalische Gestaltungsgesetzlichkeiten in der kindlichen Leistung erkennbar sind; das bedeutet keineswegs ein Bewerten nach künstlerischen Maßstäben, das nicht selten voreilig an kindlichen Produkten vorgenommen wird, sondern ein Nachweisen der entwicklungsbedingten Eigenheiten kindlicher Musikleistung und ihres Verhältnisses zu den in der musikalischen Kunst geltenden Gestaltungsgesetzen. Es ist demnach auseinanderzuhalten, was bei psychologischer Fragestellung als musikalisch-wesentlich und was auf kunsteignem Gebiete als musikalisch-wertvoll zu betrachten ist, eine Abgrenzung, die einer Vermischung von Beurteilungsprinzipien vorbeugen soll. Musikalisch-wesentlich sind in dem Sinne die Intervallschritte, die melodischen Formen, die Rhythmen, die harmonischen Funktionen usf., von musikalisch-wertvoll wird aber erst zu sprechen sein, wenn der Musikleistung über die Richtigkeit hinaus als besondere Qualitäten Einmaligkeit und ästhetische Gültigkeit zugebilligt werden können, eine Entscheidung, die über den Bereich der Psychologie als Erfahrungswissenschaft hinausgreift und die sie deshalb anderen Instanzen überlassen wird. Für sie wird zweifellos das Musikalisch-Wesentliche und das Musikalisch-Richtige bei der Beurteilung im Vordergrunde stehen.

Wenden wir uns nun der Stufe kindlicher Entwicklung zu, deren musikalische Eigenheiten hier besonders hervorgehoben werden sollen, so ist zunächst eine zeitliche Abgrenzung vorzunehmen. Wir schließen uns der Stufeneinteilung an, die William Stern in der „Psychologie der frühen Kindheit" vornimmt, und zwar aus den von ihm dort dargelegten Gründen und in besonderer Rücksicht auf den Aufbau unserer staatlich organisierten Bildungseinrichtungen. Die Phasengliederungen, die Charlotte Bühler[1] und Oswald Kroh[2] vornehmen, sollen damit keineswegs irgendwie in Frage gestellt werden, sie werden im Gegenteil an den entscheidenden Punkten stets erkennbar bleiben. Die gedrängte Darstellung verlangt, daß eine bloße Aufreihung und Häufung von Material vermieden wird und daß eine Beschränkung auf einige Beispiele erfolgt, die neben anderen als kennzeichnend angesehen werden und die bei der angestrebten Herausstellung wesentlicher Gesichtspunkte die erforderliche Hilfe leisten können[3].

[1] Charlotte Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928, Hirzel.

Oswald Kroh, Die Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza 1929, Beyer & S.

[3] Die Ausführungen stützen sich u. a. auf folgende Schriften, Aufsätze und Mitteilungen:

1. Sophie Belaiew-Exemplarski, Das musikalische Empfinden im Vorschulalter. Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 27, S. 177ff. Leipzig 1926.

2. Mena Blaschitz, Musik und Jugend in Österreich. Deutsche Lehrerinnen-Zeitung, 46. Jahrg., S. 73.

3. Fritz Brehmer, Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes. Hamburger Arbeiten zur Begabungsforschung, Nr. VII. Leipzig 1925, J. A. Barth.

4. Walter Dix, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes II. Leipzig 1912, Wunderlich.

An erster Stelle sei das Verhalten des Kleinkindes dem Gesang wie der Musik überhaupt gegenüber berührt. Man sagt allzu Bekanntes, wenn man erwähnt, daß Mütter den schreienden Säugling durch Singen und Trällern beruhigen wollen, ihn zum Schlafen bringen oder ein Lächeln auf seinem Gesicht hervorzaubern möchten. Freilich weiß auch jede Mutter, daß das Mittel nicht immer hilft, und sie erkennt aus dem steten Umgange ohne besondere Belehrung, wann ihr Lied die gewünschte Wirkung hat und ob Musik irgendwie von Einfluß ist. Hat sie mehrere Kinder herangezogen, so wird sie sich erinnern, daß Hans-Heinz sich anders verhielt als Lieselotte und Hilde wieder anders als Günther. Auf solche Beobachtungen wird gewöhnlich kein Wert gelegt, und im Laufe der Zeit geraten sie, wenn nicht planmäßig Tagebuch geführt wird, zumeist in Vergessenheit.

Bereits in den ersten Wochen reagiert der Säugling auf Töne und Geräusche, und bald zeigt sich an seinem Verhalten, daß gerade Gesang und Musik einen besonderen Eindruck machen. Mit 0;2 (= 0 Jahre 2 Monate) lag Walther-Heinz, wenn gesungen oder Klavier gespielt wurde, bewegungslos da, mit gespitztem offenem Munde, die Stirn in Querfalten, den Blick nach innen gerichtet, und am 61. Tage konnte festgestellt werden, daß er die Schallquelle in der Richtung suchte (4). — Als die Mutter Ehrharts so leise, als ihr möglich war, auf der Geige spielte, guckte das Kind bereits im Alter von 0;2 unausgesetzt auf sie und verfolgte den Bogen mit seinen Äuglein; doch ebenso liebte Ehrhart es zu dieser Zeit, wie die Mutter berichtet, wenn sie ihm sang. Wenn die Uhr schlug, hielt er, was bei 0;2½ beobachtet wurde, den Atem an, bis sie ausgeklungen hatte; weinte er zufällig, so hörte er auf, als die Uhr zu schlagen begann, und fuhr fort, als sie geendet hatte (5). — Rafael hörte, als er 0;5 alt war, ½ bis ¾ Stunden dem Klavierspiel zu, ohne ein Spielzeug zu haben, nur hin und wieder

5. Grete Heimhold, Aufzeichnungen über die musikalische Entwicklung des eigenen Kindes, bisher unveröffentlicht und dem Verf. dankenswerterweise zur Verwendung überlassen.

6. Hedwig Jürgens, Kind und Musik, weiteres Material zur Kinderpsychologie. Zeitschr. f. päd. Psych., 30. Jahrg., S. 198. Leipzig 1929, Quelle & Meyer.

7. Herbert Meißner, Zur Entwicklung des musikalischen Sinnes beim Kinde während des schulpflichtigen Alters. Berlin 1915, Trowitzsch & Sohn.

8. Hanna Neubauer, Kind und Musik. Material zur Kinderpsychologie. Zeitschr. f. päd. Psych., 30. Jahrg., S. 46. Leipzig 1929, Quelle & Meyer.

9. Hans Rupp, Über die Prüfung musikalischer Fähigkeiten. Zeitschr. f. angew. Psych., Bd. 9, S. 1—76. Leipzig 1915.

10. Georg Schünemann, Musikerziehung, 1. Teil: Die Musik in Kindheit und Jugend. Leipzig 1930, Kistner & Siegel.

11. William Stern, Psychologie der frühen Kindheit. IV. Aufl., S. 304ff. Leipzig 1927.

12. Heinz Werner, Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Wien 1917, A. Hölder.

Mehrere der aufgeführten Schriften beschäftigen sich zwar mit dem schulpflichtigen Kinde, doch vermögen sie in einigem Grundsätzliches zur Behandlung der vorliegenden Frage beizutragen. Die im Text auftretenden eingeklammerten Ziffern verweisen auf die laufenden Nummern der hier genannten Arbeiten.

patschte er mit den Händchen auf den Tisch (8). — Von Ehrhart im Alter von 0;6 wird berichtet: das Singen liebt er immer noch sehr; hört er die Schulkinder nebenan singen, so hält er zuweilen den Atem an; unsere Lieder ihm zu singen, werde ich nicht müde, und er genießt sie mit großen Augen schauend ganz still und ernst. Als er mit 0;8½ in eine andere Familie mitgenommen wird, wo man gemeinsam musiziert, hört er mit dem Spielen und Strampeln auf und ist mäuschenstill (5). — Aus mehreren Berichten geht hervor, daß von der Vollendung des ersten Lebensjahres ab eine besondere Freude an der Musik beobachtet wurde; die Kinder wollen viel vorgesungen haben, hören ausdauernd auch rein technischen Singübungen zu, kommen an das Klavier heran, horchen mit offenem Munde oder legen das Ohr an das Instrument. Deutlicher wird dies noch vom 2. Jahre ab. War bisher mehr die Freude überhaupt festzustellen, so zeigt sich jetzt ein genaueres Achten auf die Melodie. Eine bestimmte wird immer wieder gewünscht oder ist ausgesprochene Lieblingsmelodie. Schon vor dem 2. Jahre hatte Ehrhart ein oft begehrtes Lieblingslied, und zwar „Bim—baum, hörst du nicht die Glöckchen läuten" (5). — Rafael verlangte mit 2;2½ das „Summ, summ, summ" fünfzehnmal hintereinander, und mit 2;5 war „Leise zieht durch mein Gemüt" sein Lieblingslied, obwohl er ebensowenig wie Ehrhart den Text, was bemerkenswert ist, dem Sinne nach zu erfassen imstande war (8). — Mit aufsteigendem Alter wird mehr und mehr auch die Richtigkeit der Melodie und des Textes verlangt, etwa um das 5. Jahr, doch ändert sich daran nichts, daß die Kinder ausdauernd zuhören oder sich an Musik vergnügen können. Neben den beliebten Drehorgelmännern, die in den Gärten und Höfen der Großstädte zu Hause sind, den musikalischen Spielwerken auf Jahrmärkten und Rummelplätzen spielen selbstverständlich auch die modernen technischen Errungenschaften wie Grammophon und Radio eine Rolle. — Seit ein Lautsprecher im Hause ist, verpaßt Ehrhart mit 3;11 keine Gelegenheit, in das betreffende Zimmer zu gelangen und zuzuhören. Bei Vorträgen hört er zwar auch zu und wiederholt nachher einzelne Worte und Bruchstücke, aber vor allem will er Musik hören; dabei äußert er seine Teilnahme etwa in folgenden, hier hochdeutsch wiedergegebenen Sätzen: „Da spielt die Geige. — Was macht so bum—bum? — Ist das das Klavier? — Warum hören sie nur auf zu spielen, sie sollen doch weitermachen. — Sausen soll das aber nicht, ich will das nicht hören. — Die Flöte hör ich am liebsten, und die Geige hör ich am liebsten und das Cello auch. — Sie sollen nicht so viel reden, sie sollen lieber spielen!" (5) — Helmut, der mit fünf Jahren ein Grammophon erhielt, vergnügte sich stundenlang damit, die Platten immer wieder abspielen zu lassen (6). —

Wenn man auch im allgemeinen sagen kann, daß die Kinder des Vorschulalters eine große Freude an Musik bezeigen, so darf doch nicht unerwähnt bleiben, daß hin und wieder auch das Gegenteil zu beobachten ist. Walther-

Heinz zeigte z. B. mit 0;10 einen ausgesprochenen Widerwillen gegen den Ton der Kindertrompete, erst mit 3;9 blies er sie zum ersten Male (4). — Rafael wollte mit 2;1 keine Musik hören, ja die Uhr durfte nicht schlagen, das Auto nicht tuten (8). Dabei waren die Kinder im übrigen vollkommen gesund und zeigten keinerlei krankhafte Störungen. Es sind dies Anzeichen dafür, daß das Verhalten der Kleinkinder durchaus nicht gleichbleibend ist, sondern daß es Perioden in deren Entwicklung gibt, in denen Musik geradezu abgelehnt wird. Solche Erscheinungen, die einen Phasenabschnitt anzeigen können, werden nicht übersehen werden dürfen, wenn von musikerzieherischer Seite in Erweiterung der Forderung Pestalozzis[1], den Kindern möglichst viel Tönendes „vor die Ohren zu bringen", verlangt wird, das Leben des Kleinkindes, soweit als irgend denkbar, mit Gesang und Musik auszustatten, ihnen tagtäglich und immer wieder, wie etwa M. Montessori[2] für unumgänglich hält, Volkslieder und Stücke „aller" Komponisten vorzusingen, vorzuspielen und durch Schallplatten vorzuführen. Auch wenn Kinder eine gewisse musikalische Beanlagung verraten wie die meisten, über die hier berichtet werden kann, so werden doch die beobachteten Anzeichen davon zurückhalten mögen, sie zu ungelegener Zeit mit Musik zu überschütten.

In den Berichten über die Wiedergabe von Musik, wovon an zweiter Stelle die Rede sein soll, wird fast durchweg bemerkt, daß Kinder frühzeitig und gern mitsingen, nachsingen, an Instrumenten nachahmend sich betätigen. Man wird bezüglich der Wiedergabe aber zweierlei auseinander halten müssen, nämlich einmal, ob es sich um ein funktionshaftes Mittun und Nachahmen des Singens und Musizierens als Tätigkeit an sich handelt oder ob die Tendenz hervortritt, ein „Lied" als musikalisches Ganzes wiederzugeben. Eine Grenze zwischen beiden Erscheinungsformen kindlicher Reproduktion ist freilich nicht immer leicht zu erkennen, denn auch wenn das Kind nur gleichförmige Tonreihen oder einzelne Töne wiedergibt, so kann dem doch in irgendeiner Form die Tendenz zugrunde liegen, ein Ganzes gestalten zu wollen, jedenfalls wäre es nicht berechtigt, aus dem Singen einzelner Töne zu folgern, von dem Kinde würden Töne als musikalische Elemente isoliert aufgefaßt und nachgeahmt. Nach der psychischen Struktur dieses Alters ist es, wie Untersuchungsergebnisse aus dem Gebiete des bildnerischen Gestaltens verdeutlichen können, wahrscheinlicher, daß Einzeltöne aus einem noch diffusen und ungegliederten Ganzen heraus reproduziert werden, das gefühlsartig angelegt sein mag, das aber vom Kinde in bezug auf Abgrenzung und Gliederung weder erfaßt noch wiedergegeben werden kann. Im Laufe der Entwicklung macht sich dann bald das Bestreben bemerkbar, Einschnitte in den Reihungen anzubringen und überschaubare

[1] Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Pestalozzis Werke, Säkularausgabe von W. Schohaus. Bd. II, S. 374ff. Gotha 1927, L. Klotz.

[2] Maria Montessori, Die Bedeutung der Musik für das Kind. Kultur und Schallplatte, Mitteilungen der Carl Lindström-A.-G. 2. Jahrg., 1. H. Berlin 1930.

Ganzheiten abzuschließen, und zwar zunächst ohne daß die Innengliederung nach Tonhöhe und Rhythmus zu musikgerechter Ausprägung kommt. Nicht selten deuten Kinder im frühen Alter selbst bei der Unterbrechung ihres Singsangs durch einen Ausruf, durch eine auf Anerkennung ausgehende Frage an die Umgebung an, daß sie ein „Stück" zum Abschluß gebracht haben. Gehörte oder gelernte Melodien werden in der Tonhöhenlinie nivelliert, charakteristische Wendungen erfahren eine Übersteigerung, das Ganze wird verkürzt oder erweitert, aber es bleibt an sich als psychische Gegebenheit bestehen. Die musikalische Entwicklung verläuft von derart ungegliederten, gefühlsartigen Ganzheiten in der Richtung auf deren Durchgliederung und Ausprägung gemäß den objektiven musikalischen Gestaltungsgesetzlichkeiten, und zwar je nach der individuellen Anlage in mehr oder weniger raschem Zeitmaß. Besonders bemerkenswert ist noch, daß die musikalische Entwicklung in den Anfangsstadien relativ unabhängig zu verlaufen scheint. Das zeigt sich beispielsweise darin, daß sich musikalische Fähigkeiten und Sprechfertigkeit wie Sprachverständnis nicht parallel entfalten, sondern daß die ersten, was bei musikalischen Hochbegabungen in erstaunlichem Maße auftreten kann, der sprachlichen Entwicklung häufig weit vorauseilen. Die Beziehungen zwischen Melodie und Text scheinen wenigstens anfänglich fast nicht vorhanden zu sein. Die musikalische Melodie hat vielmehr eine eigne psychische Festigkeit, die ein spielendes Auswechseln der sprachlichen Unterlage gestattet. Einmal angenommene und zurechtgesungene melodische Varianten werden mit Zähigkeit beibehalten. Eine innigere Verschmelzung von Text und Melodie zu einer untrennbaren Einheit bildet sich offenbar erst dann heraus, wenn Sprechfertigkeit und Sprachverständnis eine höhere Stufe erreicht haben, und findet sich dann in ausgeprägter Weise, wie Fritz Brehmer angibt, bei 6- bis 7-jährigen Kindern (3).

Diese zunächst allgemein gehaltenen Darlegungen seien nun durch einige Beispiele aus Beobachtungsberichten belebt und in Einzelzügen ergänzt. Von einer nur funktionalen lautlichen Betätigung wird zu sprechen sein, wenn Ehrhart mit $0;2^1/_2$ beim Vorsingen der Mutter plötzlich „mitsingt", und zwar auf einem dem A ähnlichen Laut und in annähernd gleichbleibender Tonhöhe. Ähnlich verhielt er sich noch mit $0;8^1/_2$, als er dem Musizieren erst mäuschenstill zuhörte und nach dem dritten Stück anfing, ohne erkennbare Tonhöhengliederung mitzusummen. Mit $0;11^1/_2$ versucht er das Miauen der Katze und das Krähen des Hahnes nachzuahmen, wobei der Ton des Krähens oben angesetzt wurde und nach unten fiel. Doch erst um 1;4 setzt das melodisch richtige Wiedergeben von Kinderliedern ein; von da ab bis gegen 2;0 verfügt er über drei bis vier sich abwechselnde Melodien, deren Texte jedoch noch unvollkommen bleiben (5). — Von den bekannten Kinderliedern singt Walther-Heinz mit 1;3 „Hänschen klein", mit 1;10 „Goldne Abendsonne" melodisch richtig (4). — Helmut gibt mit 1;11 „Hopp, hopp, hopp" und „Ihr Kinderlein kommet" melodisch zwar noch unrein, aber doch

erkennbar wieder (6). — Eigentümlicherweise ist oft eine Melodie auf längere Zeit die alles beherrschende, und zwar wird sie dann nicht nur auf den ursprünglichen Text gesungen, sondern es werden ihr alle möglichen scheinbar zusammenhanglosen Wörter und sinnlosen Silben untergelegt. Die Melodie als Ganzes behauptet gegenüber dem wechselnden Text ihre Selbständigkeit und Geschlossenheit. So wird von Günther, der gern und viel sang, berichtet, daß er der bei 1;10 herrschenden Hauptmelodie „Hopp, hopp, hopp" durcheinander allerlei Wörter unterlegte (11). — Mit 2;2 singt Helmut die Stimmbildungsübungen der Mutter nach, nur versieht er sie selbst mit beliebigen Wörtern, und mit 3;11 singt er Arien mit italienischem Text ebenso wie deutsche Lieder (6). — „Wolfgang singt mit 3;0 von ‚Paminen—retten', ohne überhaupt zu ahnen, was das sein könnte" (10, S. 17). — Es besteht bis in dieses Alter eine bemerkenswerte Gleichgültigkeit gegen den Text, auch dagegen, ob die rhythmischen Akzente und die Tonhöhengliederung der Melodie mit dem Sprachakzent und der Sprechmelodie zusammengehen oder nicht. Wo der zugehörige Text nicht aufgefaßt werden kann, werden die Lücken durch Laute, Silben und zufällige Wörter ausgefüllt, oder es kommt zu Wortverdrehungen und kindlichen Umdeutungen, die wie die Sprüche aus Kindermund die Heiterkeit der Erwachsenen erregen, jedenfalls wird der ganzheitliche Zug der Melodie eines unverstandenen Textes wegen nicht unterbrochen. Erst dann, wenn das Kind lernt, die Gedankenordnung durch Haupt- und Nebensätze zum Ausdruck zu bringen, die zeitlichen und kausalen Verhältnisse anzugeben, die Wortbildungen selbständig vorzunehmen usf., was etwa um das 3. Jahr sich anbahnt, hält es auch mehr und mehr auf die Richtigkeit und den Sinn des Textes; es ist aber auch bekannt, daß einmal eingeschliffene Textmißverständnisse durch die Melodie bis weit in die Schuljahre gleichsam hinaufgetragen werden können.

Die Fähigkeit, die Melodien der Kinderlieder richtig und rein wiederzugeben, tritt, auch wenn das sonstige Verhalten auf musikalische Anlagen schließen läßt, mitunter verspätet auf. Die Ursache kann dann darin gegeben sein, daß das Kind seinen Stimmapparat noch nicht hinreichend beherrscht oder daß physiologische Hemmungen irgendwelcher Art bestehen. Möglicherweise liegt auch eine besondere Beanlagung nach der instrumentalen Seite hin vor, die sich, wie noch an anderer Stelle zu sagen sein wird, erst viel später entfaltet und der musikalischen Begabung zum Durchbruch verhilft.

Die Entwicklung der reproduktiven Fähigkeiten ist außer von der Veranlagung, die nach Art und Tiefe sehr unterschiedlich sein kann und die die Aufstellung eines normalen musikalischen Entwicklungsganges sehr erschwert, wenn nicht unmöglich macht, sehr abhängig von dem musikalischen Milieu, in dem das Kind aufwächst. Dem Lehrer in abgelegenem und trotz Radio und Grammophon musikarmem Dorfe werden Schulneulinge zugeführt,

deren musikalischer Entwicklungsstand um Jahre hinter dem von Kindern in einer größeren Stadt zurückliegen kann, in der, falls in der Familie keine musikalische Atmosphäre herrscht, durch die Straße, den musikalischen Geschäftsbetrieb usf. vielfach Lieder, Schlager, Märsche an das vorschulpflichtige Kind herangebracht werden. Der genannte sehr musikalische und musikerzieherisch tätige Dorflehrer in Wohlsborn hinterm Ettersberge, der die anderwärts bestehenden günstigeren milieuhaften Vorbedingungen für seine Zöglinge wünschen möchte, muß — und schließlich nicht er allein — von schmerzhaftem Neide niedergedrückt werden, wenn ihm gar bekannt wird, was M. Montessori über das musikalische Milieu und dessen Wirkung in der Montessori-Schule sagt[1]: „In der Montessori-Schule wird den Kindern täglich Musik vorgespielt, sie hören Volkslieder und Werke vieler Komponisten. Das Ergebnis nach 3 Jahren ist, daß 5- und 6-jährige Kinder 150 dieser Lieder und Werke von Anfang bis zu Ende singen können. Sie sind zu diesem Singen nicht angehalten worden, sondern es ist spontaner Ausbruch. So sehen wir also, daß Kinder durch die musikalische Umgebung, die man ihnen gibt, in die Musik eindringen, sie verstehen und genießen können und im frühen Alter die Erbschaft der musikalischen Kultur aller Völker antreten." — Es erübrigt sich, dazu ein Wort psychologischer, pädagogischer oder musikpädagogischer Kritik zu sagen; ein derartiger „spontaner Ausbruch" dürfte sich auch mit Propagandazwecken nicht rechtfertigen lassen.

Den Müttern, die nicht ohne einen gewissen Stolz auf ihre musikalischen Kleinen blicken und sie gern auch vor Fremden Lieder und Schlager singen lassen, bleiben zuzeiten Enttäuschungen nicht erspart. Abgesehen davon, daß der Trotzkopf gelegentlich durch nichts zu bewegen ist, seine Künste zu zeigen, treten längere Perioden auf, in denen das Kind tatsächlich alle Melodien vergessen zu haben scheint und monatelang überhaupt keines der gelernten Lieder singt, eine Beobachtung, die beispielsweise an Helmut von 2;5 bis 2;10 und dann wieder von 3;5 ab gemacht wurde (6). Der Periode der Aneignung und Wiedergabe folgte hier eine der eigenen Produktion, denn Helmut sang in dieser Zeit eigene Lieder auf eigene Weisen. Es sind hierin deutlich die Anzeichen des Übergangs von einer Entwicklungsphase zur andern zu sehen, den Oswald Kroh[2] als das erste Trotzalter bezeichnet, das eine Lockerung der vorherigen engen Bindungen an die dingliche und menschliche Umgebung und eine erstmalige stärkere und affektive Abhebung des Subjekts mit sich bringt. Es kann auch eine Zeit vollkommenen Schweigens eintreten, die aber nicht darauf hindeuten muß, daß die Entwicklung still stehe oder die Musikalität erloschen sei. Nach der Zeit des Leistungsabfalles, in der sich eine psychische Umstellung zu der Welt der Erscheinungen vorbereitet, kann unvermutet eine gehobenere musikalische

[1] a. a. O. — Sperrungen vom Verf.
[2] a. a. O., S. 63ff.

Äußerung zustande kommen, die gleichzeitig den Eintritt in eine neue Phase der Entwicklung anzeigt. Gehörte Melodien können längere Zeit im Innern schlummern und tauchen dann ohne nachweisbaren äußeren Anlaß ganz oder bruchstückweise wieder auf. Nach einem Liedervortrag von Fritz Jöde sang Ehrhart mit 4;5 mehrere Tage später ohne Anregung von außen den Anfang des gehörten Liedes „Lachend kommt der Frühling übers Feld" melodisch richtig (5). — Walther-Heinz, der mit 5;2 die Freischützarie „Durch die Wälder, durch die Auen" zweimal hörte, reproduzierte nach vier Wochen, in denen er die Melodie weder gehört noch gesungen hatte, unvermittelt sechs Takte ganz korrekt (4). — Der Anfang der Melodie ist in seiner dominierenden Stellung im ganzen richtig erfaßt, das Ganze selbst ist noch zu umfänglich, als daß es, obwohl es als Erlebnisganzes an sich psychisch vorhanden ist, in seiner musikalischen Binnengliederung restlos ergriffen und reproduziert werden könnte. Es können sich in solchen Fällen auch der kindlichen Fähigkeit gemäße Teilganze abspalten, die eine relative Selbständigkeit gewinnen und bei Gelegenheit in andere größere Zusammenhänge, namentlich bei dem später zu behandelnden freien Produzieren, einfließen.

In langsamem, manchmal wieder sprunghaftem Fortschreiten wird die spielerische Beschäftigung mit musikalischem Material verlassen, und es wird etwa um das 5. Jahr immer entschiedener und bewußter die Richtigkeit der Melodie und des Textes erstrebt. Allerdings wird diese in den meisten Fällen auch dann noch nur annähernd erreicht, und die kindlichen Reproduktionen sind bei erhaltener Ganzheit behaftet mit den bekannten „Fehlern" wie dem ungenauen Intonieren, dem Vereinfachen schwieriger Intervalle und Rhythmen, dem Übersteigern charakteristischer Motive, dem Festhalten einmal angenommener Wendungen, dem Ausfallenlassen von Liedteilen und Einfügen von Stellen aus anderen Beständen. Zahlreiche und instruktive Beispiele hierzu bieten die von Georg Schünemann beigebrachten Aufzeichnungen von Liederproduktionen fünfjähriger Kinder (10, S. 50 ff.). Zusammenfassend läßt sich sagen, daß gegen das Ende des vorschulpflichtigen Alters die Kinder nicht allzu umfängliche Melodien in ihrer Ganzheit zu erfassen und wiederzugeben vermögen, daß aber eine Fähigkeit, auch die Innengliederung des musikalischen Ganzen in allen Teilen zu reproduzieren, nicht in voller Höhe vorhanden ist.

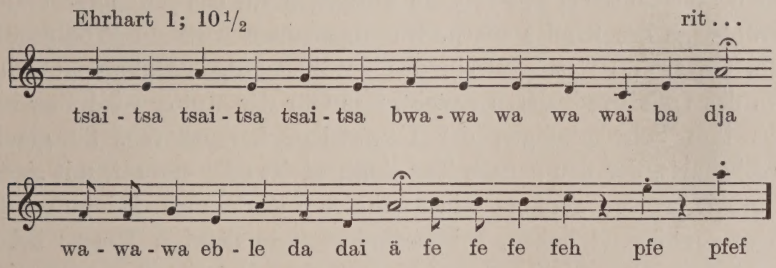
Außer am Singen, der unmittelbarsten musikalischen Äußerung, hat das Kind ein bemerkenswertes Gefallen an Instrumenten. Die Spielzeugindustrie hat dieser Tatsache Rechnung getragen und eine Unzahl von pfeifenden, quietschenden, brummenden oder sonstwie tönenden Apparaten auf den Markt gebracht. Diesen lärm- und tonerzeugenden Dingen gegenüber zeigen die Kinder nicht selten eine gewisse Scheu; es mag dies einesteils an den oft wenig schönen Tönen liegen, andernteils aber auch wohl daran, daß die Dinge ihres Tönens wegen als etwas ungewohnt Lebendiges erscheinen und daher von den Kindern solange mit Zurückhaltung behandelt werden, bis sie

sich von deren Gefahrlosigkeit überzeugt haben. Musikinstrumente im eigentlichen Sinne kommen für die musikalische Betätigung des Kleinkindes im allgemeinen nicht in Betracht. Bevorzugt werden Schlaginstrumente, durch die der physiologisch gebundene Rhythmus motorischer Spielbewegungen in seinem Gesamtverlauf klanglich ergänzt und ausgezeichnet wird und den die Klangreihe wieder rückwirkend beleben und steigern kann bis zu einem selbstvergessenen Klopfen, Trommeln, Pauken oder gar einem ekstatischen Lärmen und Toben. Diese Neigung der Kleinkinder zur Betätigung an tönenden Schlagzeugen machen sich frühzeitig die Mütter und dann die Kindergärten zunutze, indem sie Klappern, Triangeln, Kastagnetten, Trommeln, Becken usf. zur Spielbeschäftigung verwenden.

Wenn ein etwa einjähriges Kind dem Klaviere zustrebt, mit den Händchen auf die Tasten patscht und sich am Tongeschwirr ergötzt oder wenn, um ein Beispiel zu nennen, Ehrhart mit $1; 6^1/_2$ die Tasten anschlägt und dazu ein Lalala singt (5), so zeigt sich darin noch kein irgendwie musikalisch gerichtetes Tun, sondern in den meisten Fällen ist es ein Nachahmen des Spielens der Erwachsenen. Erst wenn das Kind beginnt, auf dem Klaviere oder einem Glockenspiele, schließlich auch auf der Mundharmonika Motive und Melodien, also musikalische Gestalten, zusammenzusuchen, kann von einer Äußerung des musikalischen Sinnes durch das Mittel des Instrumentes gesprochen werden. Das ist aber zumeist erst im 5. oder 6. Lebensjahre zu beobachten. Wird von einem Kinde, wie beispielsweise von Walther-Heinz (4), berichtet, daß es schon mit drei Jahren das Klavierspiel allen anderen Spielen vorzieht, so darf eine besondere musikalische Anlage vermutet werden. Im allgemeinen setzt aber eine Benutzung des Instrumentes zur Wiedergabe von Melodien erst dann ein, wenn die instrumentale Spieltechnik, die eine stärkere Beteiligung rationaler Momente als das Singen erfordert, erlernt werden kann. Vorher ist auch das Klavier für das Kleinkind nicht viel mehr als ein Schlaginstrument, und seine dementsprechende Benutzung ist kein Zeichen für Musikalität, aber auch nicht für Unmusikalität, selbst dann nicht, wenn auch die stimmlichen Leistungen nichts oder wenig von musikalischer Begabung verraten. Es kann sehr wohl eine gute Anlage vorhanden sein, die infolge stimmlichen Unvermögens im frühen Alter nicht zum Ausdrucke kommen kann, die aber viel später auf dem Wege über das Instrument sich erst entfaltet[1].

[1] Ein charakteristisches Beispiel hierzu gibt Berthold Nennstiel in einem Bericht über die eigene musikalische Entwicklung. (Zwei verhängnisvolle Falschanwendungen des biogenetischen Grundgesetzes. Die Musikerziehung, hrsg. von W. Kühn. 8. Jahrg., S. 75. Lahr i. B. 1931, Schauenburg.) Er berichtet, daß er als Dreijähriger stundenlang auf einem Tafelklavier geklimpert habe (aber „falsch"), mit fünf Jahren leidenschaftlich Mundharmonika blies (nicht „spielte"), dann vom neunten Jahre ab Klavierunterricht erhielt. In der Schule galt er zunächst als unmusikalisch, stieg aber vom 11. Jahre ab auf die beste Note; er entwickelte sich von einem ausgesprochenen „Brummer" zu einem gern vorgeführten Blattsänger. Als weiteres Beispiel nennt er einen Schüler, dessen besondere Musikalität ebenfalls

Nachdem das Verhalten des Kleinkindes bei Musik und das Reproduzieren zur Behandlung standen, sei zudritt einiges über das freie Produzieren bemerkt. Angesichts der psychischen Eigenheiten dieses kindlichen Produzierens wäre es auch zulässig, vom freien musikalischen Spielen zu reden, das in Parallele zu setzen wäre mit der freien Kinderzeichnung und dem freien bildnerischen Gestalten. Was darunter gemeint sein soll, ist den Eltern und Erziehern nur zu bekannt, die einem unendlichen Singen, Pfeifen, Summen, Trällern der Kinder glauben, Einhalt tun zu müssen, weil diese „Musik" von der Umgebung als störend empfunden wird und weil ja nichts Richtiges, d. h. keine geläufige Melodie in dem unendlichen Getön erkennbar ist. Zu solchem musikalischem Spielen, das während der frühen Kindheit fortlaufend auftritt, mögen aus der Fülle der Beobachtungen einige als Beispiele, dem Entstehungsalter nach angeordnet, aufgeführt sein. Über Walther-Heinz wird notiert, daß er mit 0; 9 zu allem singt, was er tut (4). — Von Ehrhart wird gesagt, daß er mit 1; $2^1/_2$ sehr oft „singt" und dabei allerlei Worte und Stimmlagen verwendet, die Töne aber stets klingend gibt (5). — Günther singt mit 1; 8 ununterbrochen eine eigne Melodie auf Hahaha; ein Anklang an eine bekannte Weise ist nicht feststellbar (11). — Von Ehrhart sei die erste Melodie, die sich aufzeichnen ließ und die er mit 1; $10^1/_2$ produzierte, als Beispiel gebracht (5). — Freilich klang die Melodie nicht so korrekt, wie es nach dem Notenbilde scheinen möchte. Die auftretenden Abweichungen von der fixierten Tonhöhe, die vokalen Färbungen und kleinen rhythmischen Verschiebungen können im Schriftbilde nicht wiedergegeben werden. Darauf



weist auch Georg Schünemann hin, der eine größere Anzahl von psychologisch und musikalisch äußerst aufschlußreichen Lallmelodien und freien Gesängen aus verschiedenen Lebensjahren aufzeichnete (10, S. 24—32). — Von 2; 5 bis 2; 10, d. i. in der Zeit, in der er keines der gelernten Lieder singt, produziert Helmut im Gröhlton eigne Lieder auf eigne Weisen (6). — Wolfgang singt im dritten Lebensjahr vor sich hin, wenn er für sich im Sande spielt; dabei kommt er aus Eigenem zu Bekanntem und umgekehrt

erst durch das Instrumentalspiel zur Entfaltung kam. — Aus eigner Beobachtung vermag der Verf. einen Zwölfjährigen anzuführen, der im Schulunterrichte bis in dieses Alter als unmusikalisch betrachtet wurde, der sich aber, als er in der Zeit Violinunterricht erhielt, als der Musikalischste seiner Klasse und als sicherster Vomblattsänger erwies.

(10, S. 23). — Rafael wieder bringt in der Zeit von 3;0 bis 3;4 selbstgefundenen Singsang ohne eigentliche Melodie auf sinnlose Texte hervor (8). — Morgens im Bett singt Ehrhart mit 3;5 in hoher Tonlage auf eigne Melodie nachstehenden eignen Text: „Im Walde, im Walde, da wachsen die Bananen. Im Walde, im Walde, da wachsen die Mandarinen, da kommen die Maikäfer an, eine ganze Weile dauert es noch. Die Kinder sollen die Maikäfer haben. Die Maikäfer sollen lustig... Die Kinder kriegen Blumen auf die Kleider, die Mädels auch mal jetzt" (5). — Von Hilde 3;8 wird berichtet, daß sie lange Zeit hintereinander ein Konglomerat von Worten und Lauten singt, nicht sehr melodisch, aber kräftig (11). — Günther pfeift mit 4;6 sehr viel (11). — Rafael singt mit 5;6 Gedichte nach eigenen Melodien (8). — Ähnliche und gleiche Beobachtungen kehren immer wieder und können, wie jede Mutter und mancher Vater weiß, in ungezählter Menge angehäuft werden; leider besteht eben keine Möglichkeit, diese Produkte des freien kindlichen Spielens restlos im Schriftbilde festzuhalten. Brauchbareres Material können, wie schon oben gesagt, Phonogramme bieten, und die sind nicht bei jeder Gelegenheit und augenblicklich zu gewinnen. Bei diesem musikalischen Spiel werden von den Kindern übrigens auch, was nur mehr nebenbei bemerkt sei, „Instrumente" benutzt, wirkliche und irgendwelche tönenden Gegenstände, die zu solchen gemacht werden. Nicht selten laufen die freien Gesänge neben einer anderen Beschäftigung einher und stehen am Rande des Bewußtseins, ja oft weiß das Kind nachher überhaupt nicht, daß es gesungen hat. Je weniger bewußt, um so mehr wird man, psychologisch betrachtet, in diesen Produkten musikalischen Spielens ein Anzeichen für das jeweilige Zumutesein, die Gefühlslage des Kindes sehen. Im allgemeinen wird ein Wohlgefühl, ein Behagen, ein frohes Gestimmtsein den gefühlsmäßigen Untergrund abgeben, auf dem das freie Produzieren ersteht. Das Ohr der Mutter wird aber schließlich aus ihm Schwankungen der Gemütslage heraushören. So glaubt die Mutter Ehrharts, der den ganzen Tag singt, pfeift oder summt, mit ziemlicher Bestimmtheit an der Tonlage sein Befinden zu erkennen, bei gutem bewegt er sich in vorwiegend hohen, bei gemindertem in tieferen Tönen; bei direktem physischem Unwohlsein summt er fast ohne Unterbrechung vor sich hin, die höheren Töne sind aber dann so gut wie ausgeschaltet (5). — Bedeutsam ist ferner, daß der Text eine so völlig untergeordnete Rolle spielt, wie dies in ähnlicher Weise schon beim Nachsingen bekannter Lieder zu beobachten war. Es dürfte danach wohl anzunehmen sein, daß im frühen Kindesalter eine Art „absoluter Musik" die herrschende ist. Verständlich wird dies schließlich auch aus dem Verlauf der sprachlichen Entwicklung des Kindes, die eine verhältnismäßig langsamere ist und in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Intelligenz fortschreitet. Die musikalische Entwicklung oder die Entwicklung der spezifischen musikalischen Intelligenz eilt demnach, namentlich bei Sonderbegabungen oder gar Wunderkindern, der allgemeinen intellektuellen Entwicklung hinsichtlich der Leistung voraus.

Ihrem musikalischen Bau nach sind die Produkte kindlichen Spielens anfangs bloße Reihungen von Tönen ohne deutliche Gliederung und größtenteils ohne Verwendung der gebräuchlichen musikalischen Intervalle und Rhythmen. Erst nach und nach werden die Intervalle bestimmter getroffen und von außen her aus dem Musikgut der Umwelt übernommen. Nach den Untersuchungsergebnissen von Heinz Werner (12), die allerdings auf Grund psychologischer Laboratoriumsversuche gewonnen wurden und die daher nur bedingte Gültigkeit beanspruchen, tritt als erstes musikalisches Intervall (bis zum 3. Jahre) die fallende kleine Terz auf. Mit aufsteigendem Alter mehrt sich die Zahl der Töne der nun fallenden und steigenden Motive, sie werden zudem reicher gegliedert, und ihr Intervallumfang erweitert sich[1].

Auch Georg Schünemann sieht in der kleinen fallenden Terz das Ursprungs- und Lieblingsmotiv des kindlichen Singens, aber er wendet sich gegen den Versuch Werners, aus wenigen Beispielen typische Melodieformungen ableiten zu wollen. Er hält das Absteigen aus einem tonlichen Maximum für die Keimzelle motivischer Bildungen und das Abfallen der melodischen Linie für die Urform aller Liedmusik. Es treten nicht nur Intervalle in den gebräuchlichen musikalischen Proportionen auf, sondern auch Zwischenstufen, Verengungen und Ausweitungen verschiedenster Art, und das erste Material des kindlichen Singens ist die „verschleifte, alle Bewegungsenergien gleichsam zusammenfassende Kurve" (10, S. 33). Wenn Schünemann — in analoger Anwendung einer auch für die psychologische Bewertung der Kinderzeichnung nicht mehr geltenden rationalistischen Deutung — das Gleiten der Tonlinie, das Singen von Zwischenstufen, überhaupt die Abweichungen von den musikalischen Intervallen und Rhythmen auf das Unvermögen der Kleinkinder zurückführt, die Töne zu treffen, die sie sich vorstellen, so wird man ihm darin angesichts der Ergebnisse der neueren genetischen Ganzheitspsychologie, die in erster Linie von Felix Krueger vertreten wird, nicht folgen können, so sehr man ihm beipflichten wird, wenn er sonst den ganzheitlichen Charakter der primitiven kindlichen musikalischen Gebilde zur Geltung kommen läßt.

Eine wesentliche Feststellung, die an den frei produzierten Tongebilden immer wieder vorgenommen werden kann, ist die, daß begrenzte Motive beibehalten, unermüdlich wiederholt und mit wechselndem Text versehen werden. Es hat den Anschein, als kristallisierten sich schärfer gegliederte und begrenzte Gestalten heraus, die als formelhafter musikalischer Ausdruck für die bestehende Gefühlslage angesprochen werden können. Auch der Erwachsene ertappt sich gelegentlich dabei, daß er irgendein Motiv oder eine Melodie immer wieder vor sich hin summt oder pfeift, ja, er muß sich gegen dieses Immerwiederandrängen geradezu wehren. Diese Erscheinung entspringt zweifellos einem tiefen Gefühlsuntergrunde, und in der Melodie findet die Grund-

[1] Über die Untersuchungen Werners berichtet ausführlicher Karl Bühler in „Die geistige Entwicklung des Kindes". Jena, G. Fischer.

stimmung ihren formelhaft verdichteten musikalischen Ausdruck. Der Erwachsene kommt dabei seltener zur freien Produktion, da er auf Grund seiner musikalischen Erfahrung viel zu kritisch eingestellt ist. Das Kind ist weder mit weitreichenden Erfahrungen noch mit kritischen Maßstäben belastet; es vermag daher unbefangen und in voller Freiheit mit dem musikalischen Material zu spielen. Wirklich Neues produziert es dabei kaum, ja, es kann mit Recht bestritten werden, wie es auch Georg Schünemann tut (10, S. 83), daß die Kinder neue Melodien „erfinden". Die entstehenden Gebilde erweisen sich als zusammengefügt aus bekannten und den Kindern geläufigen Motiven, aus Wiederholungen, Umlagerungen, Abwandlungen des verfüglichen musikalischen Baumaterials. Dieses wird mit aufsteigender Entwicklung bereichert durch das, was das Kind nach und nach aus dem Musikgut sich anzueignen vermag, das die Umwelt bietet. Fortschreitend erfahren die Produkte eine klarere Gliederung und Ausformung und damit eine Annäherung an die Baugesetzlichkeiten der westeuropäischen Musik. Anlage und Milieu wirken zusammen und bestimmen das Zeitmaß der Leistungssteigerung, und in besonders eindrucksvoller Weise zeigt sich, daß die musikalische Entwicklung das Ergebnis der von William Stern so bezeichneten Konvergenz innerer Angelegenheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen ist.

Fragt man nun endlich, welche musikalischen Formelemente bei der Entwicklung des Kleinkindes im Vordergrunde stehen, so wird nach dem Vorangegangenen die Antwort lauten müssen: die frühkindliche Entwicklung drängt auf die Entfaltung der Melodie hin, und zwar der Melodie als eines in sich geschlossenen und gegliederten Ganzen. Sind auch anfänglich Intervalle und Rhythmen noch unausgesprochen, verschliffen, abgeändert und Bestandstücke weggelassen, zugefügt, verlagert, so ist doch das Streben unverkennbar, das melodische Ganze irgendwie abschließend zu betonen. Die Annahme, daß der Rhythmus das Primäre sei, bestätigt sich nach den vorliegenden Beobachtungen nicht in vollem Umfange. Wohl hat das Kleinkind einen starken Drang nach körperlicher Bewegung, aber damit ist nicht gesagt, daß dieser auf musikalische Rhythmen gerichtet sein muß. Es ist, um auch praktisch folgenreichen Mißverständnissen zu entgehen, nötig, zu unterscheiden zwischen dem biologischen Bewegungsrhythmus und dem Rhythmus im musikalischen Sinne, wie er sich aus den objektivierten musikalischen Werken ableiten läßt. Der Bewegungsrhythmus bietet zwar die naturgegebene Basis, von der aus zum musikalischen Rhythmus vorgeschritten werden kann, aber er selbst ist noch nicht ein solcher. Ferner besteht die Möglichkeit, daß ein Kind imstande ist, einen Rhythmus zwar durch das Gehör aufzufassen, daß es ihn jedoch infolge motorischer Hemmungen nicht körperlich zu realisieren vermag. Hierbei sind wieder individuelle Begabungsunterschiede von weittragendem Einfluß. So wird z. B. von Helmut gesagt, daß er bereits mit 0;9 beim Wechsel der Taktarten im Klavierspiel auf dem Arme der Mutter mithüpfte und daß er mit 4;3 leidenschaftlich tanzte: „Ich kann nicht essen,

ich muß tanzen" (6). — Auch von Ehrhart wird berichtet, daß er mit 2;3 beim Klavierspiel des Vaters mitsingt und im Kreise umherläuft, seine Schritte versucht im Takt mit dem Spiel zu halten und dies „tanzen" nennt (5). — Dagegen konnte bei Rafael ein Sinn für Rhythmus nicht vor 4;3 beobachtet werden (8). — Sieht man eine Gruppe von Kleinkindern rhythmische Übungen nach der Klaviermusik erstmalig ausführen, so kann man bald herausfinden, daß einzelne sich leicht dem Rhythmus anschmiegen, während es anderen sichtlich schwer wird, ihre Körperbewegungen dem gegebenen Rhythmus der Musik anzupassen, und es bei noch anderen schließlich den Anschein erweckt, als ginge der eigne körperliche Bewegungsrhythmus mit ihnen durch. Bei der rhythmischen Ausformung der Melodie, der reproduzierten wie der frei gestalteten, fließen sowohl Elemente aus der Körperbewegung, aus den Arbeits- und Spielbewegungen wie aus dem Sprachrhythmus ein. Es muß vorläufig die Frage offen gelassen werden, ob dem Rhythmus die erste Stelle in der frühkindlichen musikalischen Entwicklung zugesprochen werden kann. Wenn auch die Erfahrung zeigt, daß die Kinder rhythmische Übungen im allgemeinen besonders gern ausführen, so ist das in erster Linie auf das natürliche Bewegungsbedürfnis und die Freude an der Betätigung körperlicher Funktionen zurückzuführen und nicht ohne weiteres auf eine musikalische Beanlagung, zumal zwischen dieser und der rhythmischen Begabung kein eindeutiges Abhängigkeitsverhältnis besteht. Das wird aber keineswegs hindern, in der Erziehungspraxis ausgiebig rhythmisches Spiel zu pflegen.

Weniger schwer ist die Frage zu beantworten, ob das vorschulpflichtige Kind bereits einen Sinn für harmonischen Zusammenklang und harmonische Funktionen habe. Die vielfachen Beobachtungen stimmen sämtlich darin überein, daß ihm die Art der Mehrstimmigkeit und der Harmonisierung einer Melodie recht gleichgültig ist. Selbst durch harmonisch abseits liegende Begleitungen werden die Kinder nicht überrascht oder verletzt (9). Mitunter kann sogar eine dem Erwachsenen mißtönig erscheinende Harmonisierung bei den Kindern ein größeres Wohlgefallen erregen als eine nach den Regeln der Kunst gesetzte. Der Unterschied von Dur und Moll wird in den wenigsten Fällen von Kleinkindern als wesentlich empfunden. Wird während des Vorspielens einer Melodie mit Begleitung eine Rückung um halbe oder ganze Töne nach oben oder unten vorgenommen, so lassen sich auch Sechsjährige dadurch nicht stören (3). Die Melodie behält für das Kind offenbar trotz solcher Verschiebungen ihre charakteristische Gestalt. Ein Gefühl für Tonalität wird immerhin keimhaft vorhanden sein, was u. a. daraus entnommen werden könnte, daß beim Anstimmen eines neuen Liedes die Tonart des vorangegangenen häufig beibehalten wird. Das Wiedererkennen eines mehrstimmigen Musikstückes dürfte vorzugsweise nach Tempo, Melodie und Rhythmus erfolgen. Der im frühkindlichen Alter bemerkbare Mangel an Sinn für Harmonie kann nach allem nicht als ein Anzeichen für das Fehlen einer musikalischen Beanlagung angesehen werden. Dieser Sinn entfaltet sich erst

wirklich, wenn mit steigender intellektueller Reife auch die analytischen Fähigkeiten zunehmen, und das geschieht erst im Laufe des Schulalters, der Zeit des eigentlichen Lernens (7). Wieweit dabei auch landschaftlich und durch die Stammeszugehörigkeit bedingte Unterschiede sich zeigen, ist noch eine offene Frage; daß sie aber bestehen, dürfte wohl anzunehmen sein. So soll beispielsweise das Musikgefühl der österreichischen Kinder sich vornehmlich nach dem Harmonischen hin entwickeln, anders als etwa bei Kindern in Nordwestdeutschland (2).

Das ständig zu beobachtende Hingegebensein der Kinder an die Musik und ihre immerwährende Bereitschaft, musikalisch mitzutun und selbsttätig zu sein, lassen darauf schließen, daß sie mit ihrer ganzen kleinen Person erlebnishaft beteiligt sind. Von einem irgendwie gearteten Begreifen des tieferen Sinnes musikalischer Kunst und musikalischer Werte, das erst ein musikalisches Erleben zu einem vollinhaltlich ästhetischen machen kann, darf auf dieser Entwicklungsstufe selbstverständlich nicht gesprochen werden. Zwar kommen gewisse Geschmacksurteile darin zum Ausdruck, daß die Kinder zeitweise ein Lieblingslied haben, doch wird man darin kaum Spuren eines ästhetischen Wertens entdecken können. Daß auch vorschulpflichtige Kinder von Musik in der Tiefe aufgewühlt werden können, scheint folgender Vorgang, der über Helmut bei einem Alter von 5;1 berichtet wird, zu erweisen (6). Die Mutter sang das Mädchenlied von Brahms (Auf die Nacht in der Spinnstubn), und Helmut brach dabei in Tränen aus. Auf die Frage, ob das Lied nicht schön sei, rief er unter Schluchzen: „„Doch, das Lied ist doch schön, aber es tut mir zu leid, das tut mir zu leid!" Es ist schwer zu entscheiden, welche Ursachen zu solcher Erschütterung geführt haben mögen, ob hier die Musik oder der Text wirkten oder ob eine zeitlich bestehende allgemeine Erregbarkeit zu dem Ausbruche führte. Im Hinblick auf die Labilität des Gefühlslebens beim Kleinkinde wird man mit der Annahme zurückhalten, es liege ein Erleben in tieferem Sinne vor, mögen auch Anlage und Milieu für die Anbahnung solcher Erlebnisfähigkeit besonders günstig gewesen sein. Häufiger als in Fällen wie dem eben erwähnten erhalten Melodien eine Vertiefung nach der Seite des Erlebens durch die Beziehung zu außermusikalischen Gegebenheiten. Eine besondere Rolle spielen im Leben des Kindes Festzeiten wie die deutsche Weihnacht, die ja ob ihrer Bedeutung im deutschen Volks- und Geistesleben zu einer Fülle von volkstümlichen Weihnachtsliedern und von Werken der Kunstmusik tief begründeten Anlaß gab. Werden um die Adventszeit im Hause die Adventsgebräuche und die Weihnachtslieder wieder lebendig, so wird das auch im kindlichen Musizieren alsbald spürbar. Ehrhart baut sich mit 4;2 seine Liedchen von Weihnachten zurecht, in denen meist die brennenden Kerzen vorkommen (5). Und wenn Rafael mit 3;0 gelegentlich einer freien Improvisation sagt: „Ich singe, weil Weihnachten is, da is der Christbaum da. Ich sieh schon der Christbaum, da singe ich," so kommt darin zum Vorschein, daß ihn ein starkes Gefühl ganz und gar

einnimmt, und weiter noch, daß seinem Singen ein bestimmter Sinn zugrunde liegt (8). Die Musik geht hier ein in größere übergreifende Erlebniszusammenhänge, wird zum symbolhaften Träger von Gefühlsgehalten und Sinnbeziehungen und erhält dadurch selbst wieder eine gesteigerte Tiefenwirkung, die schließlich die Zeit der frühen Kindheit überdauern kann.

Bei einem Rückblick auf den Gang der Darlegungen in ihrer Gesamtheit drängt sich als besonders bemerkbares Kennzeichen der frühkindlichen Entwicklungsstufe das durch keine Hemmungen beeinträchtigte freie musikalische Spielen auf. Es ist zu verstehen, daß von musikpädagogischer Seite vor allem dieser Zug, der die von dort vertretene Forderung nach schöpferischem Musizieren psychologisch zu rechtfertigen schien, aufgegriffen und als richtungweisend für alle Musikerziehungsbestrebungen angenommen wurde. Wie schon an entsprechender Stelle oben bemerkt wurde, handelt es sich aber bei dem kindlichen Erfinden auf dieser Stufe nicht um ein schöpferisches Tun im Sinne eines Neuschaffens von objektiven ästhetischen Wertgebilden, sondern um ein im wesentlichen kombinatorisches Spielen mit dem verfüglichen Baumaterial. In die pädagogische Blickrichtung wird daher nicht das bei solchem Spiele entstehende Gebilde, sondern dessen Werden zu stellen sein, nicht das nach objektiven Maßstäben zu bewertende Werk, sondern der subjektiv gebundene Vorgang des Gestaltens. Die Eigenwerte der Ergebnisse des Gestaltens treten in diesem Zusammenhange zurück; im psychologisch betrachteten Entwicklungsverlauf wie im pädagogisch geleiteten Bildungsvorgange wird ihnen zuvörderst ein Dienstwert zuzusprechen sein.

Das ganzheitliche Beteiligtsein, die Lebendigkeit und Leichtigkeit der Produktion, die das Kind des vorschulpflichtigen Alters in psychischer Hinsicht auszeichnen, ließen aus erzieherischen Gründen als erwünscht erscheinen, Gleiches auch auf späteren Stufen der Entwicklung zu erhalten. Der solchen in der musikpädagogischen Reformbewegung aufgetretenen Wünschen zugrunde liegende psychologische Irrtum hat mit der Zeit schon durch die natürlichen Widerstände in der Praxis seine teilweise Berichtigung erfahren, doch ihn gänzlich zu beseitigen und der Eigenstruktur der jeweiligen Entwicklungsstufe auch erzieherisch gerecht zu werden, dazu wird die psychologische Erkenntnis verhelfen, daß jede Entwicklungsstufe ihre spezifischen Wesenszüge und sachlichen Gerichtetheiten aufweist, daß sich die Verhaltensweisen, die Formen der Reproduktion und Produktion und des Erlebens und schließlich auch die Interessenrichtungen wandeln und ablösen im ununterbrochenen Zuge des seelischen Werdens.

* *

Arbeitslosigkeit und Schulleistungen.

Von Adolf Busemann und Gerda Bahr.

Die ungeheure Arbeitslosigkeit der letzten Jahre wirkt sich in der Volksschule durch Beeinträchtigung der Schulleistungen aus, die sich aus den Schulzensuren

der Kinder deutlich ablesen läßt. Im folgenden wird über eine Erhebung berichtet, die sich gelegentlich milieukundlicher Nachforschungen beiläufig ergab.

Es handelt sich um Schülerinnen mehrerer Volksschulen in Breslau, sämtlich in ärmeren Bezirken gelegen. Uns stehen die Gesamtzensuren zur Verfügung, die am Ende jedes Schuljahrs auf den Schüler-Personalbogen vom Klassenlehrer eingetragen werden. Als beste Zensur gilt 1, als Genügend 3, als schlechteste Zensur 5. Da es sich um ein zahlenmäßig beschränktes Material handelt, teilen wir die Ergebnisse unserer statistischen Vergleichung sowohl für die Gesamtgruppen als auch in verschiedenen Fraktionierungen mit.

Zunächst vergleichen wir 656 Kinder, deren Vater nicht arbeitslos ist, allgemein mit 77 solchen, deren Vater seit kürzerer oder längerer Zeit arbeitslos ist. Als Gesamt-Durchschnittszensur ergibt sich für die ersteren 2,80, also etwas über Genügend, als Gesamtzensur der, kurz gesagt, „Arbeitslosen" dagegen 3,15, also etwas unter Genügend. Man könnte nun vermuten, daß die „Arbeitslosen" eben durchschnittlich auch sonst schlechtere Schülerinnen seien, vielleicht weniger „begabt". Allein ermitteln wir ihre Durchschnittszensuren für das Jahr, in dem ihre Väter noch nicht arbeitslos waren, so ergibt sich der Wert 2,82, also praktisch dasselbe, was die Nicht-Arbeitslosen auch heute noch aufweisen.

Ein einziges arithmetisches Mittel ist nun vielleicht kein ganz ausreichender Maßstab. Wir gruppieren darum die Kinder nach ihrem Lebensalter und vergleichen nur gleichaltrige Kinder. Damit wird auch der Einwand widerlegt, daß die Minderleistung der Arbeitslosen auf zufälliger Zugehörigkeit zu minder leistungsfähigen Altersstufen beruhe (Pubertät, Erregungsphasen überhaupt). Zur Verfügung stehen uns hier 86 Kinder von Arbeitslosen, deren Lebensalter bekannt ist. Freilich werden die Einzelgruppen durch solche Gruppenteilung so klein, daß wir etwaige Ausnahmen vom erwarteten Befund in Kauf nehmen müßten. Tatsächlich ergibt sich aber in allen Altersstufen eine erhebliche Minderleistung der Arbeitslosen:

Alter	7	8	9	10	11	12	13	14 Jahre
Durchschnittszensur der Nicht-Arbeitslosen	2,7	2,7	2,7	2,8	2,8	2,8	2,9	2,9
bei 86 Arbeitslosen	3,3	3,0	2,8	3,2	3,1	3,1	3,1	3,5

Der Einfluß des Alters kann also die Minderleistung der „Arbeitslosen" nicht erklären.

Verlassen wir die arithmetischen Mittel überhaupt und stützen uns auf die Verteilung der einzelnen Zensuren, so wird wiederum derselbe Befund bestätigt:

Die Zensur	1—2	2,5	3	3,5	4	4,5—5
ist proz. vertreten bei Nicht-Arbeitslosen in	**27**	**8**	52	6	6	1 %
bei 86 Arbeitslosen in	9	6	**56**	**16**	**12**	1 %

Wir werfen nunmehr die Frage auf, ob die Schulleistungen etwa um so schlechter ausfallen, je länger der Vater bereits arbeitslos ist, und betrachten zu diesem Zweck die erstgenannten 77 „Arbeitslosen" besonders. Es ergibt sich folgendes: Ausgangszensur ist, wie bereits mitgeteilt, 2,82. Alle 77 Kinder litten schon mindestens ein volles Jahr unter Arbeitslosigkeit des Vaters, ihre Zensur war nach Ablauf dieses Jahres auf 3,13 gesunken. 40 von ihnen

hatten auch ein zweites Jahr Arbeitslosigkeit des Vaters hinter sich; ihre besondere Ausgangszensur vor Beginn der Arbeitslosigkeit hatte 2,76 betragen; jetzt, nach diesen zwei Jahren ist ihre Zensur 3,10. Unter ihnen wiederum sind 17, deren Väter schon 3 Jahre arbeitslos sind; ihre Zensur fiel in diesen Jahren von 2,71 auf 3,11. Endlich sind 5 Schülerinnen so unglücklich, daß ihre Väter schon 4 oder mehr Jahre lang arbeitslos sind; ihre Zensur fiel in dieser Zeit von 2,90 auf 3,44.

Damit vergleichen wir die obengenannte Schar von 86 „Arbeitslosen". Ein Jahr vor Beginn der Arbeitslosigkeit war ihre Durchschnittszensur 2,98; sie stieg in dem folgenden Jahre auf 2,77. Vor diesem Ausgangswerte aber fällt sie, dem Eintritt der Arbeitslosigkeit gemäß. Betrug die Dauer derselben weniger als ein Jahr ($n = 29$), so sank die Zensur von 2,99 auf 3,30; betrug sie 1—2 Jahre, so von 2,76 auf 3,15; betrug sie 2—3 Jahre, so von 2,38 auf 2,73; betrug sie 4 oder mehr Jahre, so von 2,90 auf 3,27.

Die Arbeitslosigkeit des Vaters erweist sich also überall als ein die Schulleistungen verschlechternder Faktor, aber ihre Dauer ist nicht von erheblicher Bedeutung. Zwar sinken die Leistungen in der zuerst untersuchten Schülerschaft bei längerer Arbeitslosigkeit etwas tiefer als bei kurzdauernder, aber in der zu zweit untersuchten Gruppe ist überhaupt kein Unterschied zwischen der Wirkung kurz- und langdauernder Arbeitslosigkeit zu bemerken. Die Ursache dieser ungefähren Konstanz der Zensuren mag in folgenden Umständen liegen:

a) Die Verschlechterung der Lebensbedingungen tritt sofort nach Verlust der Beschäftigung ein, insofern nämlich, als einige Wochen lang keinerlei Unterstützung gezahlt wird, die Reserven aber meist sehr beschränkt sein dürften. Nachdem der Lebensstandard einmal gesenkt ist, bleibt er ziemlich auf gleicher Höhe (vielmehr Tiefe).

b) Das Schulkind paßt sich der verschlechterten Lage so gut es geht an. Diese Anpassung mag unter Umständen ein weiteres Absinken der Wirtschaftslage kompensieren.

c) Der Lehrer muß, ob er will oder nicht, auf die gesunkenen Leistungen einige Rücksicht nehmen, sobald ein beträchtlicher Teil der Schülerschaft von Arbeitslosigkeit des Vaters betroffen ist. Er fordert weniger Leistungen und legt der Zensierung eine niedrigere Norm zugrunde.

Wir werfen nunmehr die Frage auf, ob die durch Arbeitslosigkeit bewirkte Abnahme der Schulleistungen Schüler mit guten und solche mit schlechten Ausgangszensuren gleichmäßig trifft. Steigen etwa nur die schon vorher als mindertüchtig sich erweisenden in der Leistungsstufenleiter herab? Wir finden bei Vergleichung der Gruppe von 77 Schülerinnen folgendes:

Ausgangszensur	Zensur nach 1	2	3	4 Jahren Arbeitslosigkeit
2	2,5	2,5	2,5	3,0
2,3	2,9	3,0	3,3	—
2,5	2,7	3,0	—	—
2,7	2,8	2,9	3,0	—
3	3,3	3,3	3,4	3,3
3,3	3,7	3,2	3,5	—
3,5	3,3	3,5	3,7	4,3
3,7	—	—	—	—
4	4,2	4,0	—	—

Es zeigt sich eher das Gegenteil: die Verschlechterung ist größeren Ausmaßes bei den Schülerinnen, die anfänglich überdurchschnittliche Zensuren hatten. Berechnet man das Durchschnittsmaß der Verschlechterung, von der die Zensur betroffen wurde, so ergibt sich (für Schülerinnen mit der Ausgangszensur 2, 2,3 und 2,5) der Wert 0,73 (gegen entsprechend 0,46 bei den Schülerinnen mit der Ausgangszensur 2,7, 3, 3,3 und 0,45 bei denen mit 3,5 oder 4). Anders gesagt: wenn die mit Gut und Fast gut zensierten Schülerinnen von Arbeitslosigkeit des Vaters betroffen werden, sinken sie auf Genügend bis Mangelhaft.

Die Volkswirtschaft hat hier — leider! — ein Experiment durchgeführt, das den denkbar überzeugendsten Beweis für die starke Abhängigkeit der Schulzensuren vom wirtschaftlichen Milieu des Kindes liefert. Differenzen von 0,73 in den Zensuren zweier Schülergruppen verschiedenen wirtschaftlichen Milieus werden hier als ausschließlich milieubedingt erwiesen; denn schlechterdings gibt es keine Möglichkeit, bei solcher Abnahme der Leistungen andere Ursachen verantwortlich zu machen, handelt es sich doch vor- und nachher um dieselben Schüler mit gleichbleibender „Begabung". Was aber hier an den gleichbleibenden Individuen erwiesen wird, kann selbstverständlich bei verschiedenen gleichzeitig beurteilten Gruppen ebenso gut als Ursache gelten. Leisten z. B. Kinder einer schlecht bezahlten Arbeiterschaft durchschnittlich weniger in der Schule als Kinder einer Angestelltenschicht, so ist, das zeigen unsere Befunde, ohne weiteres anzunehmen, daß eine Differenz von 0,3—0,5 Zensureinheiten[1] in der fünfteiligen Zensurskala auf Rechnung der verschieden günstigen wirtschaftlichen Lage der Kinder kommt.

Daß einer solchen Minderleistung verschiedener Gesellschaftsschichten außerdem wirkliche Begabungsdifferenzen zugrunde liegen, ist möglich, oft auch wahrscheinlich, keineswegs aber bislang irgendwo bewiesen. Gegenteilige Behauptungen beruhen auf Vernachlässigung des Unterschieds zwischen gemessener Leistungsfähigkeit und Leistungsanlage.

Im Einzelfall natürlich wirkt sich die Milieuverschlechterung in verschiedenem Maße aus. Von den 77 obengenannten Arbeitslosen trugen am Ende des ersten Jahres der Arbeitslosigkeit 52 schlechtere Zensuren davon als die Ausgangszensur gewesen war, 20 die gleiche, 5 aber hatten sich sogar verbessert! Nach 2 Jahren hatten sich (im Vergleich wieder zur Ausgangszensur) 23 verschlechtert, 14 nicht geändert, 3 verbessert. Nach 3 Jahren betragen die entsprechenden Werte: 13 verschlechtert, 4 gleich geblieben, 0 verbessert; nach 4 und mehr Jahren: 4 verschlechtert, 1 gleich geblieben, 0 verbessert. Es war also einigen Kindern möglich, die Schulleistungen zu verbessern, obwohl der Vater 1—2 Jahre arbeitslos war, und andere hatten wenigstens ihre Zensur behaupten können, obwohl der Vater schon 2—3 Jahre ohne Arbeit war. Hier mögen individuelle günstige Umstände (Verdienst der Mutter!) mitspielen, ganz ausgeschlossen ist selbstredend nicht, daß das eine oder andere Kind die Verschlechterung seines Milieus durch gesteigerte Anstrengungen für die Schule wettmachen oder sogar überkompensieren konnte.

Man wird also keinesfalls in jedem Einzelfall mit voller Sicherheit voraussagen können, daß sich eine derartige Milieuverschlechterung in den Leistungen

[1] In dieser Größenordnung bewegen sich z. B. die Zensurunterschiede bei Vergleichung von Kindern gelernter Arbeiter mit Kindern der Ungelernten.

sichtbar auswirkt. Aber hundertprozentige Voraussagen gibt es im Biologischen überhaupt nicht.

Insgesamt kommen wir demnach zu dem Ergebnis, daß die Arbeitslosigkeit des Vaters die Leistungen der Schulkinder unabhängig von dem Lebensalter und auch fast unabhängig von der Dauer der Arbeitslosigkeit durchschnittlich um 0,3—0,5 Zensureinheiten der fünfteiligen Skala herabdrückt, und zwar mehr bei Kindern mit vorher guten Zensuren (0,7) als bei Kindern des Durchschnitts und der Minderleistung. Diese durch Verschlechterung des Milieus hervorgerufene Leistungsabnahme zeigt sich sowohl bei Vergleichung der Gruppen zu gleicher Zeit, als auch bei Verfolgung der Zensuren während des Arbeitsloswerdens und der Dauer der Arbeitslosigkeit. Sie läßt sich nur milieutheoretisch erklären und beweist, daß Leistungsdifferenzen des angegebenen Maßes ohne weiteres als Wirkungen des wirtschaftlichen Milieus ausgelegt werden dürfen, wenn die verglichenen Schülergruppen wirtschaftlich verschieden günstig situiert sind. Der oft geforderte Nachweis der Wirkung des wirtschaftlichen Faktors auf die Schulleistungen ist damit exakt geliefert, so gewiß die numerische Beschränktheit des Materials ausgedehntere und vergleichende Untersuchungen wünschen läßt.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Reichsvereinigung zur Förderung der praktischen Psychologie.

Die Reichsvereinigung wurde am 15. April 1931 bei Gelegenheit des XI. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg gegründet. Gründer waren u. a. die Herren Ach, Bogen, Fischer, Giese, Hische, Klemm, Lipmann, Poppelreuter, Reuter, Rieffert, Rupp, Stern, Wunderlich.

Hauptzweck der Reichsvereinigung ist, die auf dem Gebiete der praktischen Psychologie mittelbar oder unmittelbar tätigen und die für dieses Gebiet interessierten Wissenschafter und Praktiker einander näherzubringen. Die Reichsvereinigung soll eine Brücke schaffen zwischen den Fachpsychologen und den Praktikern aller Anwendungsgebiete der Psychologie: Behörden, Arbeitgebern, Arbeitnehmern und besonderen Berufsgruppen wie Ärzten, Juristen, Lehrern, Volkswirten, Ingenieuren, Sozialbeamten usw.

Aufgaben der Reichsvereinigung sind:

I.

1. Stellung von Forschungsaufgaben und deren Übertragungen an die dafür geeigneten Stellen.
2. Schaffung von Arbeitsgemeinschaften für Sonderfragen.
3. Schaffung einer Feststellungs- und Erhebungsorganisation, die auch den einzelnen Mitgliedern der Vereinigung unter festzusetzenden Bedingungen zur Verfügung steht.
4. Ständige Fühlungnahme mit den Behörden, der Presse und den Spitzenorganisationen der Anwendungsgebiete, den Vereinigungen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Ingenieuren, Juristen, Ärzten, Lehrern, Sozialbeamten usw.

5. Herstellung von Verbindungen zwischen der Praxis und solchen Personen und Instituten, die in besonderen Fällen als Gutachter oder zur Auskunfterteilung in Frage kommen.
6. Pflege von Verbindungen mit den gleiche Ziele verfolgenden Personen und Stellen des Auslandes.
7. Schaffung von Einrichtungen, die es den Mitgliedern ermöglichen, psychologische Literatur (Bücher und Zeitschriften) billig zu beziehen.
8. Förderung von Bestrebungen, die auf eine besonnene Vereinheitlichung der praktisch-psychologischen Terminologie, Methoden und Behelfsmittel gerichtet sind.

II.

1. Regelmäßige Veranstaltung von Kongressen, die auch für die Orientierung weiterer praktisch-psychologisch interessierter Kreise nutzbar gemacht werden.
2. Anlage eines Archivs der Protokolle lokaler Vereinigungen, nicht veröffentlichter Ergebnisse usw.
3. Auskunftserteilung über Literatur, Methoden, Spezialgebiete einzelner Forscher usw.
4. Regelmäßige Versendung von Mitteilungen, Forschungs- und Sammelberichten, gegebenenfalls Herausgabe eines Jahrbuches usw.
5. Außerordentliche Veranstaltungen zur Förderung der Interessen der praktischen Psychologie.

Zur Durchführung dieser Aufgaben wird die Reichsvereinigung eine Geschäftsstelle einrichten.

Die Reichsvereinigung wünscht, auf politisch und wissenschaftlich neutraler Grundlage, in sich zusammenzuschließen:

a) die Fachleute der Psychologie, die auf dem Gebiete der Psychologie wissenschaftlich ausgebildet sind und sich insbesondere mit Fragen der praktischen Psychologie wissenschaftlich befassen, oder es selbst mit Anwendungen der Psychologie zu tun haben;
b) die Vertreter von praktischen Anwendungsgebieten oder Nachbargebieten der Psychologie, die als wissenschaftliche Forscher auch das psychologische Fachgebiet berühren, also z. B. Physiologen, Psychiater, Hygieniker, Pädagogen, Juristen, Soziologen, Volkswirte, Betriebswirte;
c) die Praktiker, die in ihrer Berufstätigkeit praktisch-psychologische Aufgaben zu erfüllen haben, und bei denen ernsthaftes fachliches Interesse vorhanden ist, also z. B. Ingenieure, Organisatoren, Werbefachleute, Berufsberater, Personaldezernenten, Strafrichter, Strafvollzugsbeamte, Anwälte, Lehrer, Gewerbelehrer, Ärzte, Sozial- und Wirtschaftsfürsorger, leitende Funktionäre von öffentlichen Einrichtungen in Industrie, Handel usw.;
d) Körperschaften, die praktisch-psychologisch interessiert und ernstlich gewillt sind, die praktische Psychologie zu fördern, also z. B. Behörden, Industriegesellschaften, wissenschaftliche Gesellschaften usw.;
e) solche Personen, die gewillt sind, die Interessen der praktischen Psychologie theoretisch oder praktisch in hervorragendem Maße zu fördern.

*

Nachrichten.

1. Das Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik veranstaltet einen zweisemestrigen Lehrgang zur Ausbildung für Lehrer an Hilfs- und Anstaltsschulen. Auch mit Beginn des Wintersemesters 1931/32 können neue Studierende eintreten, die ihre Prüfung dann Oktober 1932 abzulegen haben. Nähere Auskunft erteilt das Mainzer Institut für Psychologie, Jugendkunde und Heilpädagogik, Mainz, Greiffenklaustraße 2; von dort ist auch das Vorlesungsverzeichnis zu beziehen.

2. Der verstorbene Wiener Philosoph Wilhelm Jerusalem hat als erster 1909 eine Soziologie des Erkennens gefordert und dieses Problem in mehreren Arbeiten, so in seiner „Einführung in die Soziologie" behandelt. Diese Fragen sind seitdem von verschiedenen deutschen und ausländischen Forschern bearbeitet worden. Die Wiener soziologische Gesellschaft hat nun im Verein mit der Philosophischen Gesellschaft an der Universität Wien einen Preis von 1000 Schilling (600 Mark) auf die beste Behandlung des Themas: „Die Entwicklung der Soziologie des Erkennens und Wissens seit Wilhelm Jerusalem" ausgesetzt. Aufgabe der Preisschrift ist es, diese Entwicklung von den ersten Anregungen bis auf die Gegenwart zu verfolgen. Die Bewerber haben demgemäß zu zeigen, auf welchen Grundlagen sich die Lehre Wilhelm Jerusalems aufbaut, was ihren Wesenskern ausmacht, in welcher Weise sie weitergewirkt hat, welche der von Jerusalem aufgeworfenen Probleme noch der Bearbeitung harren, und schließlich, welche Stellung die Soziologie des Erkennens und Wissens im Gesamtbereich der Soziologie und der Erkenntniskritik einzunehmen berufen ist. — Einsendetermin für die Arbeiten ist der 31. Dezember 1932. Preisrichter sind: Univ.-Prof. Dr. Max Adler, Univ.-Prof. Dr. Karl Bühler, Dr. Walter Eckstein, Rudolf Goldscheid, Univ.-Prof. Dr. Karl Roretz. Die näheren Bedingungen können schriftlich bei Dr. Walter Eckstein, Wien 16, Kirchstettern-gasse 49, angefordert werden.

* *

Schrifttum.

K. F. Sturm, Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Berlin 1930. 67 Seiten. Broschiert 3,— M.

In Heft 8 der von Junker & Dünnhaupt herausgegebenen Philosophischen Forschungsberichte referiert K. F. Sturm im Gegensatz zu seinem auch an dieser Stelle angezeigten Buche „Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit", in dem er die neuen Gedanken und Forderungen auf erziehungspraktischem Gebiete darstellt, über das Ringen der Erziehungswissenschaft um ihre eigentümliche und gegenstandsgemäße Gestalt. Ausgehend von der Pädagogik W. Reins zeigt er die Linien auf, auf denen sich die Entwicklung des pädagogischen Denkens bewegt hat und verfolgt sie bis in unsere Tage, bis wohin auch das Literaturverzeichnis reicht, das 80 Denker mit der doppelten Anzahl ihrer Arbeiten aufführt.

Der Verfasser erörtert im Anschluß an die herbartianische Grundlegung der Pädagogik Reins das Problem der „Grundwissenschaften" und den Einbruch der kritischen Pädagogik, die Wendung zur „Exaktheit", die Pädagogik als Geisteswissenschaft und das Werden einer „reinen" und autonomen Erziehungswissenschaft. In Kap. VI läßt er Einblick tun in die babylonische Begriffsverwirrung der pädagogischen Fachsprache und bemüht sich um Aufhellung des terminologischen Wirrwarrs. Der Schlußabschnitt berichtet über die bedeutsamsten Versuche zur Geschichte der Erziehung.

Die Probleme der Erziehungswissenschaft der Gegenwart und der nächsten Zukunft, so wie sie sich dem Verfasser aus intimer Kenntnis des pädagogischen Denkens unserer Zeit ergeben, sind folgende:

1. Probleme des Begriffs und Wesens der Erziehung (Wesenslehre),
2. Probleme der Erziehungswirklichkeit (Seinslehre),
3. Probleme der idealen Erziehung (Normenlehre).

Wenn Sturm im Vorwort seiner Schrift seine Aufgabe als Betrachtung der erziehungswissenschaftlichen Arbeit als eines systematischen Zusammenhangs von Problemen charakterisiert, die trotz einer gewissen subjektiven Färbung der Objektivität nicht entraten darf, so muß ihm zuerkannt werden, daß er seiner Aufgabe voll gerecht geworden ist. Es ist erstaunlich, welche Fülle von Stoff auf nur 62 Seiten gemeistert worden ist; eine klare Grundrißzeichnung, die ausgezeichnet orientiert. Bedenken habe ich gegen die Auffassung, daß „der Sinnsphäre Erziehung auch die unter Normgesetzen frag-

würdigsten Erscheinungen zugehören können, wenn sie nur überhaupt irgendwie auf den Bildungswert bezogen und insofern sinnhaltig sind" (S. 52).

Gütersloh. Paul Schneider.

Stückrath, Fritz, Das geometrische Erleben des Kindes in seinem Werkschaffen. Eine bildungspsychologische Studie. Broschek & Co. Hamburg 1930. VII, 88 S., 61 Fig., 37 Lichtbilder. 7,50 RM.

Die Welt der reinen Geometrie und die Erlebenswelt des Kindes sind so andersartig aufgebaut, daß sie als polare Gegensätze aufgefaßt werden können. Der lehrplanmäßige Geometrieunterricht hat mit didaktischen Kunstbauten diese Kluft überbrückt und überdeckt, aber nicht beseitigt. In der vorliegenden Arbeit sucht Stückrath die im Kinde ursprünglich angelegten geometrischen Denk- und Anschauungsformen aufzudecken. Er sieht sie in dem freien Werkschaffen spontan hervortreten. Die ausgezeichnet klar und übersichtlich dargestellten Untersuchungen zeigen deutlich zwei Phasen des geometrischen Erlebens im kindlichen Werkschaffen: Im Grundschulalter (6. bis 10. Lj.) werden Spieldinge aus Papier und Pappe hergestellt, später (11. bis 14. Lj.) werden Zweckdinge aus Holz angefertigt. Das geometrische Erleben der 1. Stufe ist anschaulich gebunden und verläuft schrittweise; erst in der 2. Stufe setzt ein planmäßiger Aufbau ein, verbunden mit zahlbestimmter Erlebnisweise. Hier erst werden Meßgeräte benutzt. „Der Aufbau nach Dingteilen wird im neunten Lebensjahr abgelöst durch eine Gestaltung, die von der Formstruktur des Objekts ausgeht. Das Kind baut sein Werkstück aus einer Reihe von elementaren Flächenteilen auf, die hinsichtlich ihrer Form und Größe durch den Zusammenhang im Raumkörper bestimmt sind. Von einem Zeichenschema oder einem betont erlebten Formteil ausgehend, sucht das Kind die angrenzenden oder die symmetrisch gelagerten Teile des Raumkörpers auf, konstruiert sie, setzt sie mit den vorhandenen zusammen, baut von diesem Fragment aus in der gleichen Weise weiter und gelangt so schrittweise zum Ganzen. Mit dem Aufbau nach Formteilen tritt die Konstruktion einzelner geometrischer Figuren in den Vordergrund des Schaffens." (S. 85.) Als geometrische Form überwiegt auf allen Stufen das Rechteck. Untersuchungen über die Bedeutung der symmetrischen Lagerung von Teilen des Baukörpers, über die in Material und Gegenstand liegenden Notwendigkeiten einer Planung und Kontrolle, über die eigenartige Veränderung der Aufgabenstellung u. a. erhellen Einzelzüge des geometrischen Bewußtseins.

Stückraths Arbeit ist für die Erziehungswissenschaft in zweifacher Hinsicht wichtig. Sie zeigt uns einen Weg, das kindeseigene Erleben geometrischer Formen und Gesetze aufzuspüren. Sie stellt dabei fest, daß sich einige der Geometrie unentbehrliche Grundeinsichten erst sehr spät einstellen und daß diese dann noch lange mit früheren Auffassungsweisen gemischt bleiben. Zweitens wird durch die Werkstücke aus den Versuchen die Frage nach der Kindertümlichkeit unseres bisherigen Handfertigkeitsunterrichts aufgeworfen. Es wird daher nicht zu umgehen sein, den Geometrie- und Werkunterricht in dieser Richtung kritisch zu überprüfen. Die ausgezeichnete bildungspsychologische Studie von Stückrath hat für beide Fragen sehr wesentliche Vorarbeiten geleistet. Eine große Anzahl von Lichtbildern und Figuren ergänzen die Ausführungen, die der Forschung im Bereiche der Psychologie der Bildung neue wertvolle Anregungen geben dürften.

Hamburg. Helmut Wiese.

Lange-Eichbaum, Wilhelm, Das Genie-Problem. Eine Einführung. Ernst Reinhardt. München 1931. 125 S.

Zum Inhalt verweise ich auf die Besprechung des großen Werkes „Genie — Irrsinn und Ruhm" im 32. Jg. 1. H. dieser Zeitschrift. Der Verfasser faßt die Grundgedanken hier noch einmal zusammen und ermöglicht damit ein bequemeres Studium dieser Frage, die aktueller ist als sie erscheint. Das Genie als ein wesentlich soziologisches Problem zu betrachten, erfordert allerdings ein Umdenken geläufiger Anschauungen. Neu ist vor allem die Ruhmkurve (S. 56), die den Grad der Berühmtheit einiger heute als Genie verehrter Männer im Laufe der Jahrhunderte darstellt. Alle, die sich mit Sozialpsychologie beschäftigen, seien nachdrücklichst auf die Arbeiten von Lange-Eichbaum verwiesen.

Hamburg. Helmut Wiese.

Mädchenerziehung in den Jugendverbänden — Wandlungen, Zustände, Ziele. Sonderheft der überbündischen Zeitschrift des Reichsausschusses der Deutschen Jugendverbände „Das junge Deutschland" (24. Jahrg. Heft 9. September 1930).

Den Kern des gehaltvollen Heftes bilden Berichte, verfaßt von den Führerinnen der verschiedenen Verbände. Vorausgestellt finden sich viele grundsätzliche Beiträge, die von weltanschaulichen Standpunkten aus Sinn und Aufgabe der Mädchenerziehung in der Gegenwart behandeln. Eine kurze Bibliographie am Schlusse verzeichnet für das tiefere Eindringen in die behandelten Fragen das wichtigste Schrifttum. —r.

Erziehungsberatung in der eigenen Klasse.

Von Fritz Redl.

In jeder Klasse gibt es Kinder, die dem Lehrer entweder durch ihr disziplinäres Verhalten oder dadurch, daß sie sich trotz aller Begabung konstant weigern, unseren Lernforderungen nachzukommen, ungeheure Schwierigkeiten bereiten. „Na wart nur, mit dir werd ich auch noch fertig werden!" Und nichts ist leichter als das. Denn wir haben der Wege und Mittelchen genug, um einem jungen Menschen das Dasein so zu verleiden, daß er es schließlich doch vorzieht, sich zu „ducken" — oder um ihn sonst irgendwie „anzubringen". Und wir können uns vergnügt die Hände reiben — wir sind „fertig" geworden — allerdings nicht mit ihm! Denn der wirkliche seelische Konflikt, als dessen Ausfluß sich alle diese „Schwierigkeiten" zeigten, liegt in viel tieferen Schichten, und die Kausalitätsfäden laufen so fein verzweigt bis in die innersten Winkel des Seelengrundes, daß wir sie meist gar nicht zu verfolgen vermögen. Und selbst dann, wenn uns der Versuch gelingen sollte, den ganzen Motivationsknäuel zu durchschauen, fehlt es uns meist an der Möglichkeit einer Einflußnahme. Denn die Pflichtforderungen des Unterrichtsbetriebes und die Notwendigkeit eines gleichmäßigen Verhaltens gegen alle Schüler setzen allen unseren Individualisierungsversuchen sehr enge Grenzen. So hat denn der Einwand, daß es im Schulrahmen überhaupt unmöglich sei, den erwähnten Schwierigkeiten erzieherisch zu begegnen, auf den ersten Blick fast alles für sich.

Um so begreiflicher ist es, daß sich überall da, wo der ernste Wille zur Verbesserung unseres Schulwesens vorhanden ist, das Bestreben einstellen muß, durch die Einrichtung einer eigenen Erziehungsberatung diesem Übelstande abzuhelfen. Der leitende Grundgedanke ist klar: Einer außerhalb des Schulrahmens stehenden, psychologisch und pädagogisch entsprechend geschulten Person muß die Möglichkeit gegeben sein, allen den Fällen, in denen sich eine „Besserung" durch die üblichen Schulmittel nicht erzielen läßt, auf den Grund zu gehen. Je klarer der Lehrer sieht, um so willkommener muß es ihm sein, alle jene schwierigen Fälle auf eine zufriedenstellende Art loszusein. Für das Kind ist die Zeit zu Ende, in der es unter zwanghaften und ganz unadäquaten Erziehungsmaßnahmen zu stöhnen hat und die Eltern haben die Sicherheit, daß man sich erst über die Eigenheit jedes „Falles" klarzuwerden bemüht, ehe man allzu einschneidende Entscheidungen fällt. Es ist klar, daß das Bestehen einer gut geführten Erziehungsberatung einen Segen für eine Schule bedeuten muß.

Die Aufgabe des Beraters ist dabei eigentlich eine doppelte:

1. Gelingt es ihm, sich in den entsprechenden Vertrauenskontakt zum Kind zu setzen, dann muß ihm eine wiederholte „Aussprache" mit diesem einen klaren Einblick in die seelische Konfliktlage und schließlich auch ein beträchtliches Ausmaß von unauffälliger Beeinflussungsmöglichkeit geben.

2. Seine Besprechung des Falles mit den Eltern und Lehrern des Kindes muß die Möglichkeit bieten, die für eine Heilung der Schwierigkeiten erforderliche erzieherische Situation herzustellen oder zu sichern. Beide Aufgaben sind prin-

zipiell voneinander getrennt. Wieweit sie sich ergänzen müssen, kann nur der einzelne Fall entscheiden. So haben wir denn tatsächlich ein Mittel in der Hand, um die ärgsten Mißverständnisse und erzieherischen Fehlhandlungen zu vermeiden. Und doch ist diese Einrichtung einer „Erziehungsberatung" an scharfe Grenzen gebunden:

a) Alle Fälle, die dem Erziehungsberater überwiesen werden, haben gemeinsam, daß ein schwerer Konflikt mit der Schule oder mit dem Elternhaus bereits da ist. Die Rolle des Erziehungsberaters besteht nicht darin, diese Konflikte zu verhindern, sondern sie rückgängig zu machen. Seine Tätigkeit ist eine ausgesprochen therapeutische.

b) Von allen „seelischen Konflikten" kommt in der Regel nur das zum Erziehungsberater, was irgendwie nach außen hin zum Durchbruch kommt. Nun kann aber gar keine Rede davon sein, daß alle „seelischen Konflikte" überhaupt zum Durchbruch kommen müssen, ja, was uns in der „Schule" oder „zu Hause" so sehr zu schaffen macht, ist, erzieherisch gesehen, oft gar nicht das Wichtigste. Gerade was ganz „im Verborgenen blüht", kann für die Entwicklung eines Menschen manchmal das Ausschlaggebendste sein. Dieses aber ist von außen her gar nicht zu fassen. So bedeutet z. B. der lackierte Musterknabe, der mit einer rührenden Liebenswürdigkeit alle unsere Anforderungen schon erfüllt, noch ehe sie gestellt sind, oft ein viel schwereres Problem, als der revolutionäre Wildling. Denn seine Haltung entspringt in vielen Fällen durchaus nicht etwa einer naturgegebenen Harmonie mit seiner Umwelt, sondern trägt manchmal nur zu deutlich den Stempel neurotischer Sicherung. Auf dem Grunde einer solchen friedfertigen, fügsamen Seele tobt oft der gierige Kampf eines ungeheuer egoistischen Trieblebens. Eine Angriffsfläche aber bieten uns diese Fälle, auch wo wir sie als solche erkennen, überhaupt nicht. Denn welche Eltern oder Lehrer könnten sich zu Änderungen ihrer Erziehungsmaßnahmen entschließen, wenn ihr Kind ohnehin so „brav" ist, und wie vermögen wir einem Kind überhaupt „beizukommen", das sich gegen alle Konfliktmöglichkeiten mit uns so raffiniert eingedeckt hat?

Mit einem Wort: für die Behandlung aller „schwereren Fälle", die sich im Schulbetriebe ergeben, ist die Einrichtung einer „Erziehungsberatung" der beste Ausweg. Vielleicht überhaupt der einzige. Aber sie bleibt eben doch nur ein Ausweg. Was sie zu leisten vermag, ist eine Korrektur, überall da, wo etwas schiefgegangen ist oder schiefzugehen „droht". Wir brauchen diesen Ausweg, so wie wir einen Notausgang brauchen. Er ist sogar eine Selbstverständlichkeit. Und doch: kann uns der Bau von Notausgängen vor der Notwendigkeit bewahren, auch die entsprechenden Vorkehrungen gegen das Entstehen von Feuergefahren zu treffen? Ich glaube nicht, daß wir uns auf die Dauer damit werden begnügen können, der Schule ein Spital „dazu" zu bauen, für die, die in ihrem Rahmen krank geworden sind. Wenn uns um eine Verbesserung unserer „Schule" zu tun ist, dann werden wir es erreichen müssen, daß sie selbst instand gesetzt wird, die entsprechenden hygienischen Vorkehrungen zu treffen, die die Entfaltung eines gesunden Seelenlebens mit der nötigen Sicherheit garantieren können. Es ist klar: mit einem noch so wirksamen Ausweg ist uns auf die Dauer nicht gedient. Wir bedürfen erzieherischer Maßnahmen im engeren Sinne.

Den Weg dazu kann uns nur eine klare Besinnung auf die Wurzeln all der hier angedeuteten „seelischen Konflikte" weisen. Einfach ist ein solcher Vorgang deshalb nicht, weil sich das Bild der Genese jedes einzelnen „Falles" ungeheuer bunt zu gestalten pflegt. Trotzdem aber können wir mit einiger Mühe und nicht ganz ohne Gewaltsamkeiten fünf verschiedene Typen von „Konfliktwurzeln" unterscheiden, wobei wir auch vorläufig davon absehen wollen, ob diese Konflikte zum Durchbruch gelangen oder nicht, so daß wir uns zunächst am besten die allgemeiner gerichtete Frage vorlegen:

Welches sind die wichtigsten Komponenten des kindlichen Verhaltens überhaupt?

1. Wenn wir vom Verhalten eines Kindes alles das abstreichen, was sich irgendwie als Reaktion auf äußere Einflußnahmen auffassen läßt, dann erhalten wir einen gewissen Grundstock von Eigenschaften, die seine „Individualität" ausmachen und die wir nicht weiter auf anderes zurückführen können. Den Ausdruck „Persönlichkeit" vermeide ich absichtlich, und auch der Frage, wieviel von dieser „Individualität" wirklich auf „angeborenen Eigenschaften" beruht und wieviel davon sich erst im Laufe der früheren Kinderzeit zu „Eigenschaften" verdichtet hat, muß ich in diesem Rahmen aus dem Wege gehen. Für unsere Zwecke muß diese etwas derbe Feststellung genügen, daß wir tatsächlich eine Reihe von kindlichen Verhaltensweisen nur aus solchen mehr oder weniger „festen" Eigenschaften zu verstehen vermögen. Bezeichnen wir alles dies als den „Ich-Faktor", so müssen wir noch eine weitere Beobachtung hinzufügen. Denn daß nur eine gründliche Kenntnis dieser „Eigenschaften" eines Kindes die heute so sehr geforderte „individuelle Behandlung" möglich macht, ist allgemein bekannt. Viel eher aber entzieht sich etwas anderes unserer Beobachtung: Dieser Ich-Faktor ist selbst in ständiger Entwicklung begriffen und durchläuft eine Reihe von typischen Entwicklungsphasen, von denen jede gewisse typische Grundzüge aufweist. So zeigt denn trotz aller Verschiedenheit von Kind zu Kind das Verhalten aller 7-, 12-, 14-, 18jährigen eine ganz eigene Struktur, die sich von der anderer Alters- oder besser Entwicklungsstufen deutlich abhebt. Am deutlichsten tritt dies bei jener einschneidendsten Entwicklungsphase zutage, die wir als „Pubertät" zu bezeichnen gewohnt sind. Hier treten Verhaltensweisen auf, die aus den sonstigen Eigenschaften des Kindes aber schon gar nicht mehr erklärbar sind, so daß wir oft wie vor einem Rätsel stehen und uns vergeblich fragen, was denn in das Kind auf einmal „hineingefahren" ist! Die Antwort müßte lauten: die psychische Gesetzmäßigkeit dieser Entwicklungsstufe. Nur wer sich ein klares Bild von jener seelischen Struktur der Pubertät zu machen imstande ist, kann den schweren erzieherischen Anforderungen dieser Entwicklungszeit einigermaßen gerecht zu werden hoffen. Wer nichts ahnt von den eigentümlichen Wegen, die die sexuelle, erotische, soziale Entwicklung usw. des jungen Menschen durchläuft, wer sich keinen Begriff macht von den symbolischen Formen, die das kindliche Verhalten da oft annimmt, wird sich dem, den er bisher so gut „gekannt" hat, rettungslos entfremden und oft für Eigenschaften des Betreffenden halten, was nur Entwicklungserscheinung ist, und umgekehrt. So bedarf es denn tatsächlich bei aller praktischen, nicht lehrbaren erzieherischen Fähigkeit zu einer gründlichen Erfassung des kindlichen Verhaltens auch eines guten Stückes theoretischer Kenntnis dessen, was uns die moderne

Psychologie über die einzelnen Altersstufen gelehrt hat. (Vgl. dazu: Charlotte Bühler, „Kindheit und Jugend", und „Das Seelenleben des Jugendlichen", Hirzel 1928, Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, Quelle & Meyer, 1930 und Otto Tumlirz, Die Reifezeit.)

2. Jeder weiß, daß das, was der Mensch tut, nicht allein von dem bedingt ist, was er ist, sondern daß sein Verhalten auch weitgehend mitbestimmt ist durch die Anpassungsforderungen seiner jeweiligen Umgebung. Die ursprünglichste „Umgebung", die auf das Kind daher auch die nachhaltigsten Wirkungen ausübt, ist der Rahmen, in dem es aufgewachsen ist: nennen wir es kurz die „Heim-Situation". Wie sehr das ganze spätere Leben eines Menschen oft noch die Spuren seiner Beziehungen zu Eltern und Geschwistern trägt, wie deutlich sich sein Verhalten manchmal noch als Übernahme oder Ablehnung der elterlichen Lebensanschauungen usw. zeigt, darauf hat die Adlersche Individualpsychologie mit solchem Nachdruck verwiesen, daß uns das Berechtigte an dieser „Richtung" heute nicht mehr entgehen kann. Ob der als Zentralpunkt seiner Familie verhätschelte „Einzige" nun auf einmal vor die deprimierende Erkenntnis gestellt ist, als Dreißigstel eines Klassenganzen seine Eitelkeitsbedürfnisse befriedigen zu müssen, oder ob ein von Eltern und Geschwistern in den Hintergrund gedrängtes Kind nun plötzlich einen Freundeskreis findet, vor dem es etwas „gilt", wird für sein Verhalten nicht gleichgültig bleiben können.

3. Die Lebensformen der „Schul-Situation" bedeuten für das Kind meist eine Welt für sich, die in seinem Bewußtsein von allem, was zu Hause vorgeht, durch eine ziemlich scharfe Trennungslinie geschieden ist. Hier gibt es Pflichtforderungen ganz eigener Art, hier hat man einen Konkurrenzkampf mit so vielen „anderen" auszufechten, mit der Eigenheit so vieler verschiedener Lehrer zu rechnen, usw. Auch der Lernerfolg pflegt, besonders im Anfang, mehr durch die größere oder geringere Eignung zu dieser hier geforderten Umstellung bedingt zu sein, als durch wirkliche Begabung oder Fleiß. Daß es nicht die schlechtesten Kinder sind, die oft an einer ungeheueren Schulfremdheit leiden, wissen wir.

4. Immerhin hat diese Schulsituation mit dem Heim-Rahmen noch ziemlich viel gemeinsam. Auch hier handelt es sich ja um sehr ähnliche Pflichtforderungen, auch hier erwirbt man sich die Achtung der maßgebenden Personen durch Unterwerfung unter ihren ganz ähnlichen Bravheitsbegriff. Ganz andere Lebensbedingungen stellt die „Kameradschafts-Situation", in die man eintritt. Denn wenn sie auch äußerlich ganz mit der Schule zusammenfällt, innerlich führt sie ein ausgesprochenes Sonderdasein. Und das Furchtbarste ist, die Begriffe scheinen hier ganz verschoben zu sein. Denn gerade die „Bravheit" gilt hier nicht viel, ja, sie steht der Ehrenrolle des „Kasperls" oder „Klassenlausers" geradezu hinderlich im Wege. Wenn man sich hier Achtung erringen will, dann muß man vielfach das gerade Gegenteil von dem tun, was sonst von einem gefordert wird... Und dazu gehört oft ein beträchtliches Maß von Mut — und doch werden die unkollegialen Streber von Heim und Schule so viel höher eingeschätzt!

5. Damit erhebt sich ein neues Problem: nicht nur, daß jeder dieser „Lebensrahmen" seine eigenen Anpassungsforderungen an das Kind stellt, denen oft schwer Genüge geleistet werden kann, diese Anforderungen geraten noch dazu häufig in Konflikt, oder es klafft ein tiefer Spalt der Verständnislosigkeit zwischen

ihnen. Das Zusammenprallen mehrerer solcher Situationen kann zur Quelle einer ganz besonderen Art von Schwierigkeiten werden. Um dies verständlich zu machen, nur ein Beispiel: Der Knabe X kommt mit dem Musterkindideal seiner Mutter schwer belastet in die Mittelschule. Hier hat er zunächst allen gewünschten Lernerfolg und bemüht sich gleichzeitig eifrigst, ein sehr überschäumendes Temperament und eine angeborene Neigung zu einer etwas übermütigen Fröhlichkeit zu unterdrücken. Nun hat er aber das „Unglück", in eine Klasse zu kommen, in der sich bald ein gewisser fröhlicher Lebensrhythmus eingebürgert hat, der dem Lerneifer deshalb nicht schadet, weil eine Reihe von ausgesprochenen Vorzugsschülern zufällig gleichzeitig zu den lustigsten und beliebtesten der Klasse gehören. Eine Diskrepanz zwischen Übermut und Lerneifer besteht also nicht, nur ausgesprochenes Notenstrebertum wird kraß abgelehnt. Dieser Rahmen scheint zunächst für den Jungen wie geschaffen. Er blüht förmlich auf und entwickelt bald den Ehrgeiz, zu den übermütigsten der Klasse zu gehören. Da gerät er aber in einen schweren Konflikt: nicht mit der Schule, sondern mit dem Elternhaus, das jede Regung seines Lustigkeitsbedürfnisses als schwere Erfolgsgefahr empfindet und ihn auch für die im Schulrahmen freiwillig von den Lehrern geduldeten „Übermuts"-Äußerungen bestraft. Da er bei seinem Versuch, seine Haltung unter seinen Kameraden wieder zu ändern, mit den Kollegialitätsforderungen in schweren Konflikt gerät und außerdem durch einen unglücklichen Zufall die Notensucht seiner Eltern bekannt geworden und er deshalb verspottet worden ist, wird er von der Angst, auch in der Schule als das „Musterkinderl" zu gelten, als das er zu Hause immer betrachtet wird, so besessen, daß er alles andere opfert, um sich den Ruhm eines „feschen Kerls" zu sichern. Er ist wie ausgewechselt. Nichts vermag ihn dazuzubringen, seine Arbeiten ordentlich zu machen — auch der Lernstreik muß jetzt auf einmal herhalten zur Unterstreichung seiner „Feschheit".

Es ist klar, worin hier die Wurzel der Schwierigkeiten zu suchen ist. Sie liegt nicht im häuslichen Rahmen als solchem. Wäre das Kind in eine entsprechend streberhaft eingestellte Klasse gekommen, dann wäre von einem „Konflikt" keine Rede gewesen. Im Gegenteil, es hätte sich glänzend „gemacht". Auch die „Schule" als solche ist hier nicht schuld daran. Sie kam seinem Naturell sogar entgegen: jene Mischung von Übermut und Lerneifer war ihm ja gerade gelegen. Was für seinen „Konflikt" verantwortlich ist, ist nichts anderes als die Diskrepanz zwischen der „Schulsituation" samt der in diesem Falle damit parallellaufenden Kameradschaftssituation und der Lebensauffassung des häuslichen Rahmens. Daß es solche Konflikte in den verschiedensten Schattierungen und Kombinationen gibt, vermag sich jeder selbst auszumalen, der das Schulleben einigermaßen kennt.

Betrachten wir diese 5 Typen von Konfliktwurzeln einmal etwas näher, so erhellt sofort, daß sie sich eigentlich in zwei große Gruppen zusammenfassen lassen:

Das Verhalten unserer Kinder ist bestimmt:

1. Durch den Ich-Faktor (Punkt 1) und
2. durch den Umgebungsfaktor (Punkt 2—5).

Welchem von beiden Faktoren die bedeutendere Rolle für unser Verständnis des jugendlichen Seelenlebens zukommt, darüber herrscht ein immer noch unentschiedener Streit. Die Meinungen bewegen sich da zwischen zwei Extremen:

a) das Bestreben, am Ich-Faktor möglichst ausschließlich festzuhalten, muß dazu führen, daß man sich über alle praktischen Problemlagen durch die Beruhigung bei den Hilfsbegriffen einer „Begabung, Veranlagung, Disposition, usw." allzu bequem hinaussetzt, ohne damit doch etwas „erreicht" zu haben.

b) Die Sucht, um jeden Preis irgendeinen Umgebungsfaktor für das Verhalten des Menschen verantwortlich zu machen, führt zu äußerst erkünstelten Deutungen, mit denen meist ebensowenig gewonnen ist. Wir werden uns in diesen theoretischen Streit nicht einmischen. Für unsere Zwecke muß es genügen, etwa folgendes als eine Art „heuristisches Prinzip" festzuhalten:

Wir werden uns in jedem einzelnen Fall bemühen, beide Faktoren mitsprechen zu lassen. Zunächst werden wir bestrebt sein, alles abzustreichen, was sich irgendwie zwanglos aus „Umgebungs"faktoren ableiten läßt, um das nicht weiter Reduzierbare dann als „Ich-Faktor" anzusprechen. Wieweit sich dieser „Ich-Faktor" gelegentlich selbst wieder weiter analysieren lassen mag, wird jeder einzelne Fall entscheiden müssen. Ein prinzipielles Stehenbleiben in unseren Erfassungsversuchen werden wir ablehnen müssen.

II. Wie kann es nun gelingen, die hier dargestellten „Wurzeln" des kindlichen Verhaltens in die Hand zu bekommen?

Unter „in die Hand bekommen" versteht man meist zweierlei: Erkennen und beeinflussen. Beides ist hier gemeint.

Sehen wir uns zunächst einmal in den gegebenen Verhältnissen um: wie steht es denn mit der Möglichkeit, die hier zusammengestellten Verhaltenskomponenten zu entdecken?

Der Eindruck, den wir bei einer solchen Umschau erhalten, ist ein ziemlich trostloser. Denken wir zunächst an die Eltern und Lehrer als die „Erzieher" des Kindes im landläufigen Sinne, so müssen wir zugeben, daß die Grenzen auch für ihre besten Bemühungen sehr enge gesteckt sind.

1. Den „Ich-Faktor" zu erfassen ist von vornherein schwer. Denn schon um alles aus Umgebungseinflüssen Resultierende auszuscheiden wäre nicht nur eine genaue Kenntnis dieser erforderlich, sondern eine sehr sorgfältige psychologische Schulung und Übung, die meist nicht verlangt werden kann. Aber auch dann ist unsere Lage noch nicht viel besser geworden. Denn die eigentlich innerseelischen Vorgänge pflegen sich ganz im Hintergrunde der Seele zu halten. Vor den Eltern verbirgt eine natürliche Scheu des Jugendalters auch das noch, was dem Kinde selbst zu Bewußtsein kommt, und das ist ohnehin nicht viel. Wie soll nun aber gar der Lehrer durch den Unterrichtsrahmen hindurch bei gleichzeitiger Arbeit mit so vielen anderen zu einer dauernden wirklich tiefgehenden Beobachtung imstande sein?

2. Die Welt des Heims kennen nur die Eltern ganz genau, wenigstens im günstigsten Fall. Der Lehrer weiß davon wenig oder gar nichts, und was er weiß, hat er nur aus den Äußerungen anderer erschlossen.

3. Was die „Schule" für das Kind ist, davon machen sich wieder die Eltern meist gar keine oder eine sehr falsche Vorstellung. Besonders in Zeiten starker Veränderungen, wie die unsere es ist, muß sich der Fehler einer falschen Übertragung der eigenen Erinnerungen der Eltern auf die Verhältnisse ihres Kindes

sehr störend bemerkbar machen. Eine unmittelbare Kenntnis des Schulrahmens hat nur der Lehrer selbst.

In beiden Punkten ergänzen sich also die Fehlerquellen für Lehrer und Elternbeobachtung in gewissem Sinne. Gemeinsam ist ihnen aber außerdem noch, daß sie auch ihren eigenen Rahmen bestenfalls immer nur so sehen, wie er ist, selten aber so, wie ihn das Kind sieht. Und daß Verzeichnungen in dem Bilde, das sich das Kind von Heim und Schule macht, sehr bittere Folgen nach sich ziehen können, weiß jeder, der die Genese solcher Konflikte auch nur einigemale hat verfolgen können.

4. Noch ungünstiger steht es mit der Erfassungsmöglichkeit des „Kameradschaftsrahmens". Die Eltern sehen davon sehr wenig. In direkte Berührung kommen sie höchstens mit einigen „Freunden" ihres Kindes, und was sie durch die Erzählungen der Kinder von der „Klasse" zu hören bekommen, ist immer schon ungeheuer sorgfältig gesiebt und enthält nur mehr das, wovon das Kind mit sehr feinem Instinkt spürt, daß es der elterlichen Auffassung überhaupt verständlich sein wird. Auch der Lehrer hat aber meist gar keine Ahnung davon, was seine Klasse eigentlich ist und was in ihr wirklich vorgeht. Es gelingt ihm höchstens, sich ein ungefähres Bild von der Klassenstruktur zu machen — vorausgesetzt, daß überhaupt eine da ist. Das fluktuierende Gebilde der vielen Freundschafts- und Feindschaftsbeziehungen zu verfolgen, dazu ist ihm überhaupt keine Möglichkeit geboten. Was ihn daran hindert, sind zunächst schon die äußeren Schwierigkeiten, die sich ihm in den Weg stellen, denn abgesehen davon, daß jeder Lehrer in einer Reihe von Klassen zu unterrichten hat, die Möglichkeiten eines außerunterrichtlichen Kontakts mit dem Klassenganzen sind äußerst gering. Aber die Wurzel des Übels liegt noch tiefer. Denn auch mit einer Überwindung dieser äußeren Hindernisse wäre uns nicht geholfen. Nehmen wir an, daß es wirklich gelänge, Eltern, Lehrer und Klasse in genügender Häufigkeit zusammenbringen: in dem Augenblick, wo auch nur ein Vertreter der Schul- oder Heimsituation hinzutritt, ist die psychische Einstellung der Klasse vollständig verschoben. Wir haben es dann nicht mehr mit dem reinen „Kameradschaftsrahmen" zu tun. Alle diese Versuche eines Zusammenbringens von Klasse und Erziehern mögen sich noch so günstig auswirken: eine psychologisch klare Erfassungsmöglichkeit der Klassenstruktur ermöglichen sie nicht.

5. Am schwierigsten ist unsere Lage da, wo so starke Strukturverschiedenheiten zwischen Schule, Heim und Kameradschaftssituation herrschen, daß ihre Auswirkung auf die kindliche Psyche zu einem schmerzlich empfundenen Widerspruch führen muß. Denn wie sollten wir die Diskrepanz zwischen diesen „Umgebungen" erfassen, wenn uns immer nur eine davon wirklich zugänglich ist? Aber auch jeder Versuch, von der Seele des Kindes her diesen Dingen auf die Spur zu kommen, ist aussichtslos. Denn was sich davon im kindlichen Bewußtsein spiegelt, ist viel zu wenig — und wenn es so viel wird, daß wir es merken oder daß uns das Kind gar schon davon erzählen kann, dann ist es viel zu spät. Denn dann ist ja der Konflikt längst ausgebrochen. Dann können wir höchstens reparieren, vorbeugen können wir dann nicht mehr.

Soviel über die Möglichkeit, die oben dargestellten Punkte überhaupt zu entdecken. Mit der Frage, wie wir sie wirksam in unsere Gewalt bekommen könnten,

steht es noch viel schlechter. Denn es ist klar: wie sollten wir beeinflussen können, was wir nicht einmal zu sehen kriegen? Aber auch dann, wenn uns ein glücklicher Zufall gelegentlich in die Lage versetzt, eine solche Konfliktsituation einmal zu durchschauen, ist uns noch nicht viel geholfen. Denn was hilft es mir zum Beispiel, daß ich noch so genau weiß, warum dieser Junge sich unbedingt in den Kopf gesetzt hat, meine Unterrichtsstunde zu stören und daß er nach wenigen Tagen auf dieses Verhalten von selbst verzichten wird, wenn ich ihn nur nicht beachte? Kann ich denn eine Reihe von wertvollen Arbeitsstunden mit den anderen verlieren, um diesen einen richtiger zu behandeln? Was nützt es mir, wenn ich weiß, daß man jenem anderen Jungen die Bestrafung für sein unkollegiales Verhalten viel besser ersparen würde — wie soll ich darauf bestehen, daß ihn seine Kameraden nicht zur Verantwortung ziehen, ohne dadurch den Vorwurf schwerster Parteilichkeit auf mich zu laden? Was hilft es auch dem verständnisvollsten Vater, zu wissen, daß die Lernschwierigkeiten seines Kindes sich viel leichter beheben ließen, wenn man ihn eine Zeitlang gewähren ließe — während diese „Schonzeit" vielleicht gerade in Zensureinschnitte fällt und die Gefahr besteht, daß wir dadurch den jungen Menschen in seinem Wirtschaftskampf um ein ganzes Jahr benachteiligen? Hier sind auch unseren besten Absichten Grenzen gesteckt, vor denen wir gewöhnlich verzweifelt die Hände sinken lassen müssen.

Mit einem Wort — wir sehen schon: der „gewöhnliche Erziehungsrahmen", in dem wir zu arbeiten pflegen, ermöglicht es in keiner Weise, den hier dargestellten Konfliktgefahren in zufriedenstellender Weise zu begegnen. Was ich unter diesem „gewöhnlichen Erziehungsrahmen" verstehe, kann ich hier nicht näher ausführen. Es ist wohl auch nicht nötig, da er ja allgemein bekannt ist. Es muß genügen, festzustellen: wir meinen damit das übliche „Beziehungssystem Eltern-Lehrer-Kind", wie es unserem heutigen Schul- und Erziehungswesen zugrundezuliegen pflegt. Die Mangelhaftigkeit dieses „gewöhnlichen Beziehungssystems" hat zu dem schon erwähnten Gedanken der Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen an den Schulen geführt. Wollen wir hoffen, daß dieser einzige Ausweg bald zu voller Verwirklichung gelangt. Stehen bleiben können wir dabei nicht. Das pädagogische Problem ist durch eine therapeutische Korrektur nicht zu lösen. Wenn uns um dieses zu tun ist, dann könnte uns nur eines helfen: es müßte uns gelingen, diesen gewöhnlichen Erziehungsrahmen so umzubauen, daß er den hier geschilderten erzieherischen Anforderungen im engeren Sinne gerecht zu werden vermag.

Eines scheint jedenfalls ausschlagebend zu sein: einfach „streichen" und durch einen „neuen" ersetzen können wir diesen „gewöhnlichen Erziehungsrahmen" nicht. Dazu hat unser heutiges Schulwesen eine viel zu feste Form angenommen, und auch die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse gestatten derartig radikale Änderungen niemals. Mit einer Utopie wollen wir unsere Zeit nicht vertrödeln. Wir entschließen uns vielmehr von allem Anfang an dazu: wir betrachten diesen „gewöhnlichen Erziehungsrahmen" als eine bestehende Realität und halten an ihm als einer vorgefundenen Grundlage fest. Worum uns zu tun ist, ist vielmehr: ein neues Beziehungssystem Eltern-Lehrer-Kind zu schaffen, das zu diesem „gewöhnlichen Erziehungsrahmen" als ein Plus hinzutritt, aus ihm sozusagen herauswächst und ihn überhöht.

Den Weg dazu weisen uns unsere bisherigen Feststellungen von selbst. Ehe wir ihn betreten, sei nur noch schnell einigen methodischen Mißverständnissen vorgebeugt. In dieser Absicht muß ausdrücklich betont werden: es handelt sich uns um die prinzipielle Erörterung einer rein pädagogischen Frage, nicht um die Aufstellung einer empirischen Statistik. In diesem Zusammenhang haben sich nämlich zweierlei Denkfehler eingebürgert, die wir unbedingt vermeiden wollen:

1. Man pflegt heutzutage so mancher wertvollen pädagogischen Neuerung mit dem fatalen Gerede zu begegnen, daß die Zahl derjenigen Eltern und Lehrer, die das „Zeug" zu ihrer Verwirklichung haben, sehr begrenzt sei. Demgegenüber halten wir daran fest, daß wir prinzipiell von der entgegengesetzten Auffassung ausgegangen sind. Wir setzen stillschweigend voraus, daß in dieser Hinsicht die günstigsten erzieherischen Voraussetzungen in unserem Schulwesen gegeben sind. Wenn wir trotzdem behaupten, daß der „gewöhnliche Erziehungsrahmen" nicht genüge, dann beziehen wir das Recht dazu nicht aus einem solchen billigen Pessimismus, sondern aus einer Kritik des Wesens dieser gewöhnlichen Erziehungssituation als solcher. Mit der Frage der pädagogischen Eignung des Erziehers hat unser Problem gar nichts zu tun.

2. Eine andere Klippe, an der erzieherische Reformgedanken gerne scheitern, ist die falsche Haltung zum Durchführbarkeitsgedanken. Über die Notwendigkeit, pädagogische Probleme ernstlich zu erwägen, pflegt man sich häufig genug durch die Erwägung hinwegzusetzen: „Das mag ja recht schön sein, aber es läßt sich bestimmt nicht durchführen." Auf der anderen Seite dagegen schwelgt man gelegentlich in einem verträumten Idealismus, der es entrüstet ablehnt, die Frage einer Realitätsberücksichtigung überhaupt in Betracht zu ziehen. Dann hat man es noch besser. Da braucht man nur mehr zu reden, und nichts zu tun. Wir wehren uns gegen beide Arten des Auskneifens auf das entschiedenste und bekennen uns zu der Auffassung, daß die Frage der theoretischen Problemgestaltung eine Aufgabe sui generis bedeutet, die zwar auf die Durchführbarkeitsuntersuchung nicht verzichten kann, als solche aber mit ihr gar nichts zu tun hat. Wir versuchen daher eine scharfe methodische Trennungslinie zwischen den beiden Problemgruppen zu ziehen und trachten zunächst nach einer geschlossenen Darstellung der Idee unseres neuen „Beziehungssystems", um dann auch der Durchführungsmöglichkeiten zu gedenken — und ihrer Grenzen!

Das „neue Beziehungssystem Eltern-Lehrer-Kind".

Nach allem Bisherigen kommen nur zwei Ansatzpunkte in Betracht, von denen aus wir einen Umbau der „gewöhnlichen Erziehungssituation" versuchen können:

1. Die Erzieher. Sie sind ja sozusagen die Gestalter von Schul- und Heimsituation und nur von ihnen aus haben wir etwas zu hoffen, wenn wir diese „Umgebungen" ändern wollen (Punkt 2, 3, 5).

2. Das Kind. Und dieser Ansatzpunkt ist der weitaus bedeutendere. Denn es ist ja klar, daß er uns den alleinigen Zugang ermöglicht zum Ich-Faktor und zur Erfassung des Kameradschaftsrahmens (Punkt 1, 4, 5).

Dieser doppelten Ansatzmöglichkeit entsprechend werden es zwei verschiedene Maßnahmen sein müssen, die uns zu unserer neuen Erziehungssituation führen sollen und die wir vorwegnehmend kurz bezeichnen wollen als:

I. Die Idee der Erziehungsgemeinschaft und
II. Die Aussprachestunde.

I.

Hier hat es zunächst den Anschein, als ob wir nur auf Bekanntes hinzuweisen brauchten. Ist die Forderung eines freundschaftlichen Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule nicht schon längst geradezu zu einem Schlagwort geworden? Wir werden zugeben, daß alle in diese Richtung weisenden Bestrebungen den „gewöhnlichen Erziehungsrahmen" außerordentlich zu vertiefen vermochten. Von der oft geradezu feindseligen Haltung dieser beiden Erziehungsinstanzen, unter der früher so manches Kind zu stöhnen hatte, kann wohl heute, wenigstens in der Theorie, nirgends mehr die Rede sein. Trotzdem aber können wir uns der Tatsache nicht verschließen, daß all den üblichen Bemühungen eines „Zusammenbringens von Eltern und Lehrern" zwei schwerwiegende Mängel anhaften:

1. Die Problemlage ist nicht klar erfaßt. Erinnern wir uns daran, daß

a) „Heim" und „Schule" zwei getrennte Umgebungstypen für das Kind bedeuten, die auch ganz verschiedene Anpassungsforderungen an das kindliche Verhalten stellen, vergessen wir ferner nicht, daß

b) „Lehrer" und „Eltern" genau genommen immer nur die eine dieser beiden „kindlichen Welten" direkt kennen und zu gestalten vermögen, so geht schon daraus hervor, daß beide vor wesentlich verschiedenen Problemen stehen müssen. Dazu kommt nun noch

c) die Erkenntnis, wie verschieden auch die Mittel sind, die den beiden Erziehergruppen zur Verfügung stehen, wie sich aus einer Überlegung der Situation „Vater" und „Lehrer" von selbst ergibt. Die Vorteile des einen Erziehungsrahmens scheinen dabei den Nachteilen des anderen gerade zu entsprechen. So wird — um nur einiges anzuführen — die elterliche Möglichkeit einer durchgängigen Längsschnittbeobachtung ein und desselbn Kindes durch die günstige Gelegenheit des Lehrers, Querschnittvergleiche an so vielen Gleichaltrigen anzustellen, mehr als aufgewogen usw.

Was sich als Resultat dieser Erwägungen ergibt, steht jedenfalls zu der allgemein verbreiteten Auffassung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule in diametralem Gegensatz: ist man doch gewöhnlich der Ansicht, daß es Lehrer und Eltern ohnehin beide mit „demselben" Kind zu tun haben, daß sie also das Richtige treffen müssen, wenn sie nur „gemeinsam, gleichmäßig" vorgingen und beide „dasselbe" täten. Denn es erscheint selbstverständlich, daß dasselbe Kind bei gleicher Behandlung in beiden Fällen gleich „schlimm" oder gleich „brav" sein müsse, und man pflegt sich gewaltig darüber zu wundern — eine Verwunderung, die immer etwas mit Entrüstung über den anderen Teil vermischt ist, — daß es doch so häufig ganz anders kommt. Diesem Irrtum gegenüber müssen wir darauf hinweisen, daß der Sachverhalt eher umgekehrt liegt: Nicht, daß sich der Schüler in beiden Sphären gleich verhält, ist das Wahrscheinliche, sondern daß seine Anpassungsformen für Schule und Haus verschieden sind. Was einer Erklärung bedarf, ist also viel eher gerade die Gleichheit des Verhaltens in beiden Fällen, sofern diese nicht überhaupt auf einer Täuschung beruht.

2. Die Maßnahmen, die man zur Überbrückung der Kluft zwischen Eltern-

haus und Schule zu treffen pflegt, bleiben in Äußerlichkeiten hängen. Nicht, daß wir diese Maßnahmen als solche verwerfen wollten. Im Gegenteil, wir übernehmen sie vollständig und bemühen uns nur, sie mit dem entsprechenden Inhalt zu erfüllen. Diese Maßnahmen sind zweierlei:

a) Die Veranstaltung pädagogischer Vorträge soll die erzieherische Eignung der Eltern heben. So wünschenswert dieses Ziel ist, der Weg dazu muß so lange verrammelt bleiben, als man sich darauf beschränkt, die Eltern entweder durch das Übergießen mit psychologischer Gelehrsamkeit abzuschrecken oder durch das Breittreten pädagogischer Binsenwahrheiten zu langweilen. Und selbst im günstigsten Fall: Was hilft den Eltern die schönste „theoretische" Einsicht, wenn sie keine Verbindungsfäden ziehen können von dem Erkannten zu ihrem eigenen Kind? Und wie sollten sie erfassen, wieweit ihr Kind unter all diese Ratschläge fällt, wenn sie es nie als „Ganzes" gegeben haben? Genau genommen, gibt es also keinen „Vortrag" für die Eltern einer Schule, sondern höchstens für die einer Klasse und auch dann werden noch trotz aller vorsichtigsten Berücksichtigung des engeren Rahmens genug Unebenheiten zu korrigieren sein!

b) Das Zusammenbringen von Eltern und Lehrern in den Sprechstunden soll die Gelegenheit zur Aussprache über das Kind bieten. Was aber hilft uns diese Gelegenheit — von der Massenabfütterung der „Sprechtage" rede ich hier gar nicht erst!!! — solange sich diese „Aussprache" über den Versuch einer gegenseitigen Vergewaltigung von Eltern und Lehrern nicht zu erheben vermag? Denn darauf kommt es ja immer hinaus. Der Teil scheidet befriedigt aus einer solchen Sprechstunde, der die Überzeugung mitträgt, den „anderen" dazu bewogen zu haben, es von nun an „auch so" zu machen, wie er. Als ob wir nicht schon längst wüßten, daß Gleichheit des Vorgehens noch lange kein Kriterium ist für seine Richtigkeit! Ob Lehrer und Eltern wirklich „dasselbe" tun sollen, wird erst eine genaue Untersuchung jedes Einzelfalles erfordern.

Und dazu bedarf es eines ganz anderen „Kontaktes" zwischen Lehrern und Eltern, als wir ihn gewöhnlich voraussetzen können. Einen solchen „Kontakt" herzustellen wird unsere grundlegendste Aufgabe bedeuten müssen. Eines ist jedenfalls klar: auf dem heute üblichen Wege der Bildung von „Elternvereinen" mit allerhand „Forderungen" und „Statuten" kann dies von vornherein nicht gelingen. Denn nicht nur, daß überhaupt jede fruchtbare Arbeit dort aufhört, wo „Statuten" beginnen, ihr Recht geltend zu machen — alle diese Versuche gehen von einer völligen Verkennung der Grundsituation aus.

In dem ganzen Problem „Haus und Schule" handelt es sich eben nicht, wie man gewöhnlich meint, um eine historische Fehlentwicklung, die man so einfach durch irgendeine Reform beseitigen könnte, sondern es liegen hier Unterschiede in der gegebenen Ursituation vor, die im Wesen der Sache verankert sind, die daher überhaupt nicht „beseitigt", sondern nur durch sehr gründliche Maßnahmen überwunden werden können. Den Versuch einer solchen Überwindung habe ich gelegentlich unter dem Titel „Erziehungsgemeinschaft" darzustellen versucht.[1] Ich will mich in diesem Zusammenhang auf folgende Andeutungen beschränken:

Der Sinn einer solchen Erziehungsgemeinschaft ist, eine besonders innige Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Lehrern einer Klasse zu erzielen und

[1] „Die Idee der Erziehungsgemeinschaft und ein Versuch ihrer Verwirklichung" in: Ztschr. f. Individualpsychologie. VII. Jahrgang, Seite 413—32. Verlag Hirzel. Leipzig.

so alle jene Erziehungsschwierigkeiten, die sich erfahrungsgemäß aus einer Diskrepanz zwischen Schul- und Heimsituation ergeben, auszuschalten. Die führende Rolle fällt dabei automatisch dem Klassenvorstand zu, da ja von ihm gleicherweise die Beziehungsfäden zu den Kollegen auf der einen und den Eltern auf der anderen Seite laufen, wie denn auch die eigentliche Erziehungsaufgabe der Klasse gegenüber in erster Linie ihm obliegt. Er bildet so gewissermaßen den Mittelpunkt, an dem die wichtigsten Linien zusammentreffen.

Zur Verwirklichung jenes innigen Kontaktes zwischen Eltern und Lehrern sind folgende Einrichtungen erforderlich:

1. Schon für den Unterricht erweist es sich als äußerst hinderlich, wenn die Eltern über die Art des modernen Schulbetriebes nicht genügend orientiert sind und bei ihren Bemühungen, den Kindern zu helfen, oder durch ihr mangelndes Verständnis für den Sinn der einzelnen Gegenstände oft mehr Schaden anrichten, als wir ahnen. Es ist daher zunächst Aufgabe der einzelnen Fachlehrer, Ziel und Methodik ihres Gegenstandes in geschlossenen Vorträgen und durch wiederholte Besprechungen den Eltern verständlich zu machen. Aussicht auf Erfolg aber hat ein solches Unternehmen nur dann, wenn es ganz aus dem für die betreffende Klasse gegebenen Unterrichtsrahmen heraus erfolgt, und sich streng an das konkret Vorliegende hält, da die Eltern sonst die Brücke von dem im Vortrag Gehörten zu dem für ihr Kind Erforderlichen nicht zu finden vermögen. Gegenstände mit wechselnden Zielen und wechselnder Methodik, wie sie etwa der Deutschunterricht zeigt, werden daher auch immer aufs neue bei jeder Wendung im Entwicklungsgang einer Klasse zur Besprechung kommen müssen.

2. Wenn die Schule gelegentlich in puncto Unterricht auf das Verständnis des Elternhauses verzichten kann, so ist eine gründliche Verständigung in allen jenen Fällen notwendig, in denen es sich um die Beurteilung des Verhaltens der Schüler handelt oder überhaupt um allgemeinere Erziehungsschwierigkeiten. Denn hier reden beide unfehlbar aneinander vorbei, sobald nicht eine gewisse Gemeinsamkeit wenigstens der allgemeinsten erzieherischen Grundbegriffe vorausgesetzt werden kann. Alle „Diskussionen" nach den Vorträgen sind deshalb zunächst völlig fruchtlos. Denn wenn es auch gerade in der Pädagogik in derselben Frage meist eine Reihe wirklich nebeneinander berechtigter „Meinungen" gibt, so muß doch schon eine Reihe von Grundbegriffen geklärt sein, damit eine solche „Meinung", die ernst genommen zu werden verdient, überhaupt entstehen kann. Die nächste Aufgabe einer Erziehungsgemeinschaft wird daher sein, sich jenen unentbehrlichen Grundstock pädagogischer Begriffe zu eigen zu machen, ohne den auch der praktisch geschickteste Pädagoge über Erziehungsfragen nicht mitreden kann. Da nun die Forschungsergebnisse der modernen Psychologie und Pädagogik wegen ihrer Unabgeschlossenheit und Antagonistik nur dem Fachmanne wirklich zugänglich sind, wird es in erster Linie die Aufgabe des Klassenvorstandes sein, das Reifste aus der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft zur Darstellung zu bringen. Auch dies darf selbstverständlich nie in rein theoretisierender Form geschehen, sondern jede derartige Besprechung muß immer irgendwie aus der gerade aktuellen Praxis des Klassenrahmens erwachsen sein, durch die allein auch die Reihenfolge der Themen bestimmt werden darf. So hat sich in dem von mir oben erwähnten Versuchsfalle im Laufe der ersten drei Jahre eine gründliche Durchbesprechung etwa folgender Themen ergeben: Was ist

Disziplin? Sinn und Unsinn der Noten. Formen und Gefahren des Strafens. Sexuelle Aufklärung und erotische Erziehung. Was ist Pubertät? Die Loslösung vom Autoritätsprinzip und die richtige Führung des Jugendlichen. Erziehung zur Kameradschaftlichkeit. Fleiß und Begabung usw. Als Ergebnis aller dieser Erörterungen ist ein fester Grundstock — um Himmelswillen nicht von „einheitlichen" pädagogischen „Meinungen"! — sondern von „wohldefinierten Grundbegriffen" erwachsen, so daß jeder weiß, was der andere meint, auch wenn die Gegensätze der Lebensauffassungen noch so kraß aufeinanderprallen. Noch wichtiger aber ist ein anderes Ergebnis, das sich bei den üblichen Massenvorträgen sonst nicht einzustellen vermag: denn während dort eben nur jene Eltern hinkommen, die ohnehin schon pädagogisch interessiert sind, gelingt es hier durch den unmittelbaren Anschluß an das Schulleben ihrer eigenen Kinder, auch die sonst nicht erreichbaren Eltern zu interessieren und in ihnen den Begriff eines pädagogischen Problems wenigstens — oder „sogar" — zum Erlebnis zu bringen.

3. Ganz aber läßt sich der Schritt vom verstandenen Problem zu der am Kind selbst beobachteten Problematik durch Vorträge überhaupt nicht erreichen. Deshalb haben die beiden vorhergehenden Punkte schließlich doch nur vorbereitende Bedeutung. Den eigentlichen Kern einer echten Erziehungsgemeinschaft bildet immer die einzelne Besprechung. Freilich: nur wenn sie gegeben sind, wird aus der üblichen „Sprechstunde" eine solche Aussprache, die sogar einige Aussicht hat, sich praktisch auszuwirken. Denn jetzt erst ist es möglich, die eitle Mutterklatschsucht in die Bahnen einer wirklich fruchtbringenden Unterredung zu zwingen, aus der wenigstens der Lehrer vieles zu lernen vermag, auch in den Fällen, in denen die Eltern nichts von ihm profitieren wollen. Aber auch damit ist noch nicht geholfen: ihre eigentliche Sendung erfüllt eine solche Erziehungsgemeinschaft erst dann, wenn es gelingt, den Geist einer im engsten Sinne „erzieherischen" Grundhaltung in ihr zu verwirklichen. Dies ist freilich meist nur auf suggestivem Wege zu erreichen und bedeutet für ihren Führer keine leichte Aufgabe. Ja, es bedeutet schließlich nichts Geringeres, als den Kampf gegen das Trägheitsprinzip überhaupt. Denn was sich gewöhnlich in allen „Sprechstunden" so behaglich breit macht, ist nichts anderes als die bequeme Verwechslung von Krankheit und Symptom. Worum dreht sich denn das Gespräch? Um die Noten — oder doch bestenfalls um die Lern- oder Erziehungsschwierigkeiten der Kinder. Wenn man festgestellt hat, daß er „nichts lernt" oder „schlimm ist", und seinem Ärger darüber zu Hause Luft gemacht hat, dann ist man wieder auf lange Zeit alles Nachdenkens enthoben und kann sich mit gutem Gewissen darüber entrüsten, wenn der Bengel trotz aller „Strafen" und „guten Lehren" sich nicht ändert. Und doch verhalten wir uns dabei nicht anders als ein Arzt, der Fieber feststellt und sich mit einigen Versuchen, dieses Fieber herunterzudrücken, über alle Sorgen um die eigentlichen Ursachen dieses Fiebers und das Wesen der vorliegenden Krankheit enthoben glauben würde. Denn alles „Schimpfen" und „Strafen" ist nichts als so ein kalter Wickel gegen das Fieber. Manchmal freilich kann dieses an sich schon so gefährlich werden, daß so ein Wickel recht gut tut. Aber „geheilt" ist damit nichts! Und in anderen Fällen schadet er nur. Mit einem Wort: hinter die „Symptome" zu schauen, nach den Wurzeln zu suchen, damit beginnt erst „Erziehung". Nur wo es gelingt, dieses Prinzip des Nicht-Haltmachen-Wollens mit der Warumfrage lebendig zu gestalten, kann

überhaupt von einer „Erziehungsgemeinschaft" die Rede sein. Dazu freilich gehört viel Offenheit und Selbstentsagung. Denn wie oft ist es notwendig, daß erst wir unser Verhalten dem Kind gegenüber ändern müssen, ehe dieses überhaupt imstande sein kann, auch das seinige zu ändern!

Eines aber ist klar: Wo es gelingt, diese Geisteshaltung zu erzeugen und zu nähren, dort erst beginnt auch der Sinn der „Sprechstunde"! In einer so gehaltenen Sprechstunde aber vollzieht sich auch die Verschweißung von Schul- und Heimrahmen zu einer Einheit, deren Geschlossenheit uns instandsetzt, allen kommenden Entwicklungsschwierigkeiten eines Kindes ruhig entgegenzusehen.

So viel über die Idee einer „Erziehungsgemeinschaft". Wer sie in allen ihren Konsequenzen durchdenkt, wird zugeben müssen, daß sie, dem in unserem Schulleben Üblichen entgegengehalten, in gewissem Sinne tatsächlich etwas „Neues" bedeutet, auch wenn sie ihre Formen fast ganz aus dem Bestehenden übernimmt. Auch über ihre prinzipielle Durchführbarkeit dürfte sich kaum ein ernstlicher Zweifel einstellen. Die Frage aber, in welchem Ausmaß sich diese Idee jeweils verwirklichen läßt, bedarf allerdings noch einer Erörterung. Es ist zunächst merkwürdig, daß man in diesem Punkt auf einen ungeheueren Pessimismus stößt, und zwar köstlicherweise auch auf seiten der Eltern. Die Wurzeln dieser bösen Meinung erweisen sich freilich bei näherem Zusehen nicht als stichhaltig. Auf seiten der Eltern ist es meist verdrängter Eigendünkel, der sich so auslebt. Denn wie sollte man die ungeheure Fortschrittlichkeit der eigenen Erziehungsmethoden unauffällig preisen können, wenn nicht dadurch, daß man die der „anderen" bespottet? Aus eben diesem Grunde stammen die größten Skeptiker in dieser Frage gerade aus den Reihen derjenigen Eltern, die sich als die pädagogisch „interessiertesten" gebärden. Tatsächlich trifft der Pessimismus allerdings für sie zu! Mit ihnen ist wirklich im Ernstfalle nicht viel „anzufangen"! Der Pessimismus von seiten der Lehrer stammt daher, daß die Kontaktgewinnung bisher eben immer mit falschen Mitteln versucht wurde — und im Grunde genommen nie sehr ernstlich! Seien wir ehrlich: wir sind doch immer geneigt, uns in den „Sprechstunden" ein wenig als „Vorgesetzte" zu fühlen, die sich recht sehr entrüsten, wenn sich die anderen nicht belehren lassen, oder gar uns zu belehren — wagen wollen! Aller gegenteilige Schein des Elternvereinigungswesens ist reine Vereinsmeierei, der es an jeder ehrlichen inneren Umstellung auf beiden Seiten fehlt, was sich denn auch darin äußert, daß sich der Streit meist um gegenseitige „Macht"-Abgrenzungsfragen dreht, was wie ein Hohn auf den eigentlichen Sinn dieser Bewegung anmuten muß. Eines muß aber zugegeben werden: mit der Umstellung beginnen müssen wir Lehrer.

Was ich über meinen bisherigen Versuch zur Frage der Durchführbarkeit sagen kann, ist kurz folgendes:

Der Fehler, den wir vor allem vermeiden müssen, ist der, die Eltern dort anpacken zu wollen, wo sie sich am gesichertsten fühlen, nämlich in ihrem Stolz und ihrer Eitelkeit. Lassen wir ihnen diese zunächst, die Armen haben genug darunter zu leiden! Nähern wir uns ihnen lieber dort, wo sie wirklich schwach sind, nämlich in ihrer Angst und ihrer Not. Sie haben's ja wirklich nicht gut! Kaum haben sie sich einigermaßen in die eigenartigen Lebensformen ihres Kindes hineingefunden und beginnen es nach vielen Qualen so halbwegs zu verstehen, als dieses sich schon wieder in einer neuen Entwicklungsstufe befindet, für die alles

bisher Beobachtete scheinbar gar nicht mehr gilt und die eine ganz eigene psychische Gesetzmäßigkeit zu tragen scheint, von der die Eltern zunächst gar nichts ahnen. So wird alles, was bisher richtig war, auf einmal falsch — und doch wollen und „tun" sie ihr Bestes! Lassen wir darum zunächst unsere Kritik bleiben, schlucken wir ihre Albernheiten und Verstiegenheiten mit freundlichem Lächeln hinunter und bieten wir ihnen lieber die Hand da, wo sie sie brauchen! Wenn es uns gelingt, dies so zu tun, daß wir ihren Stolz damit nicht zu sehr kränken, dann wird sich die Situation allerdings auf einmal ganz anders gestalten: dann folgen sie uns mit einer rührenden Freudigkeit auch auf recht verzwickte und verantwortungsvolle Pfade! Dazu kommt noch etwas: der dienstliche Rahmen, in dem wir mit ihnen meist zusammenkommen, ist zu allem eher geeignet, als dazu, psychisch so komplizierte Vorgänge auszulösen! Suchen wir einen dienstfreien Verkehrsrahmen mit ihnen, und die Beziehung gestaltet sich oft rasch zum Gegenteil des Vorherigen um! In meinem Versuch zum Beispiel hat sich die Einrichtung geselliger Abende außerhalb der Schule in dieser Hinsicht glänzend bewährt. Durch einen einzigen Scherz am Gasthaus- oder Kaffeehaustisch läßt sich oft mehr erreichen als durch alle Vorträge und Sprechstunden zusammengenommen!

Mit einem Wort: in der Form, in der sie gewöhnlich auftritt, muß ich die Unterschätzung der Heranziehbarkeit der Eltern zur Erziehungsarbeit auf das entschiedenste ablehnen. Mit einigem guten Willen läßt sich sogar sehr viel erreichen. Freilich: nicht alles! Und gerade die Grenzen rechtzeitig abzustecken, mag wichtig erscheinen. Als Maßstab dafür bietet sich wohl am besten das Ausmaß an pädagogischen Zugeständnissen, das man von Eltern erreichen kann. Dieses ist nun allerdings sehr schwankend. Im allgemeinen kann man sagen: die Schwierigkeit einer Beeinflussung der Erziehungshaltung der Eltern scheint in dem Ausmaße zu steigen, in dem man sich ihrer Besitzergier bedrohlich nähert. So ist es denn zunächst ziemlich leicht zu erreichen, daß veraltete und zu derbe Methoden gegen bessere eingetauscht werden, zum mindesten dann, wenn man den Beweis zu erbringen vermag, daß die Eltern mit den ersteren nicht weitergekommen sind. Wenn man aber dann, besonders in der Pubertätszeit — beginnen muß, das innere Loslösungsbedürfnis der Kinder gegen den Eigentumstrieb der Eltern in Schutz zu nehmen, dann setzt meist ein Widerstand ein, der um so schwerer zu bekämpfen ist, als er sich nach außen hin hinter gesteigertem „pädagogischen Interesse" wirkungsvoll verschanzt.

Im Grunde genommen liegt die Grenze einer Beeinflussungsmöglichkeit da, wo die Grenze der Selbsterziehungskraft der betreffenden Eltern zu suchen ist. Wenn unsere Anforderungen an wirklicher seelischer Entsagung das Ausmaß dessen, was die Eltern an Unterdrückung des Egoismus leisten können, übersteigen, dann ist auch unsere Macht zu Ende. Und damit sind wir eigentlich nur bei einer alten Wahrheit angelangt: wer sich selbst nicht mehr erziehen kann, der ist auch durch keine Macht der Erde dazu zu bringen, andere richtig zu erziehen.

Doch eines darf uns trösten: So wie die Eltern sind, wenn wir sie antreffen, haben sie diese Grenze meist noch nicht erreicht. Gelingt es uns, sie aus ihrer zeitweisen Starre aufzuschrecken, dann haben wir gewonnenes Spiel, wenn noch weitere latente Entwicklungskraft vorhanden ist. Unsere Aufgabe ist es, die hier latenten Kräfte zu aktivieren. So viel können wir erreichen. Nicht mehr —

aber auch nicht weniger. Und das sagt genug. Denn wenn wir diese Grenze mit dem vergleichen, was an Erziehungsmängeln in fast jedem häuslichen Rahmen beschlossen liegt, dann können wir wohl mit der Gewißheit zu Werke gehen, daß sich die Arbeit auf alle Fälle lohnt. (Schluß folgt.)

* *

Kontrollversuche nach zehn Jahren
zu Julius Wagner, Die Schulstrafe im Urteil des Schülers.[1]

Von Erich Augenreich.

Die Aufgabe. Zehn Jahre sind vergangen, seit Julius Wagner seine Untersuchungen über die Schulstrafen im Urteil des Schülers veröffentlichte. Dies zurückliegende Jahrzehnt berechtigt zu der Frage, ob die Ergebnisse der Wagnerschen Untersuchungen heute noch zu Recht bestehen,[2] oder ob sie durch gegenwärtige Kontrollversuche erschüttert werden können. Tritt im Verlaufe einer Überprüfung der erste Fall ein, so erhärten wir damit die Ergebnisse von 1921. Verschieben sich aber diese Ergebnisse, d. h. weicht das Urteil des Schülers von heute über die Schulstrafen von dem des Schülers von gestern merkbar ab, so dürfen wir — selbstverständlich mit aller für solche Untersuchungen im begrenzten örtlichen Bereiche gebotenen Vorsicht — auf eine Strukturwandlung des Jugendlichen oder auf eine veränderte Einstellung der Schule zu ihm schließen.

Wenn auch zugegeben werden kann, daß für eine faßbare Änderung der Struktur des Jugendlichen und eine Umgestaltung der Schule, wie sie sich im Spiegel der Schulstrafen bemerkbar machen könnte, eine längere Zeit als ein Jahrzehnt notwendig erscheint, so wird man trotzdem bei dem gegenwärtigen Tempo auch geistiger Entwicklungen die aufgeworfene Frage nicht als verfrüht bezeichnen.

Zur Methode. Wagner wirft in seiner Veröffentlichung vier Probleme auf:

1. Welche Vorstellungen hat das Kind vom Zweck der Strafe?
2. Wie wertet das Kind die verschiedenen Strafarten?
3. Welches sind die Kriterien für schwere und leichte Schulstrafen?
4. Vorstellungen über Vergehen und Strafmaß.

Damit ist auch der Sachverhalt der hier darzustellenden Kontrollversuche umrissen.

Als Versuchspersonen dienten 1921 9—12jährige und 13—15jährige Volks- und Mittelschüler und 9—12jährige und 13—14jährige Volks- und Mittelschülerinnen. 1931 standen 10—12jährige und 13—14jährige Volksschüler und -schülerinnen zur Verfügung.

Die Versuchsanordnung geschah 1921 und 1931 in übereinstimmender Weise. In sieben Klassen der vier oberen Jahrgänge einer Volksschule wurde den

[1] Julius Wagner, Die Schulstrafe im Urteil des Schülers. Pädagogisches Magazin von Fr. Mann. Heft 837. Herm. Beyer & Söhne. Langensalza 1921.

[2] Ihre zeitbedingte Gültigkeit fand der Verfasser bestätigt durch eigne Versuche im Rahmen der „Übungen in jugendkundlichen Untersuchungen", die Wagner als Privatdozent an der Frankfurter Universität im Sommersemester 1923 leitete.

Schülern nach einer kleinen Besprechung zur Lösung des ersten Problemes die Frage vorgelegt: Welches ist der Zweck der Schulstrafe? — Die Antwort sollte in wenigen Sätzen schriftlich festgehalten werden.

Bei dem zweiten Versuch mußte die Folge der Strafen, die W. seinen Versuchspersonen zur Rangordnung vorlegte, abgeändert werden.

1921	1931
Arrest allein	Arrest-Nachsitzen
Arrest mit Kameraden	Betragens-, Fleiß- und Aufmerksamkeitsnote
Betragensnote	Brief an die Eltern
Brief an die Eltern	Entziehen des Vertrauens
Eintrag ins Klassenbuch	Geldstrafe
Entziehen des Vertrauens	Klassenverachtung
Fachnote	Körperstrafe vor der Klasse
Herausstellen	Körperstrafe unter vier Augen
Ohrfeige	Platzversetzen
Sitzenbleiben	Strafarbeit
Strafarbeit	Tadel unter vier Augen
Strafender Blick	Tadel vor der Klasse
Stock	
Tadel unter vier Augen	
Tadel vor der Klasse	

Es fehlen also bei dem Versuch von 1931 als Strafen „Sitzenbleiben", „Eintragen ins Klassenbuch", die Unterscheidung von zwei Körperstrafen, der „Strafende Blick". Dafür wurden eingesetzt: „Geldstrafe", „Platzversetzen" und „Klassenverachtung".

Diese Änderungen haben ihre guten Gründe. So scheidet „Sitzenbleiben" für einen Volksschüler der Oberstufe in F. als Strafe aus. Er kann nur wegen langer Erkrankung eine Klasse zum zweiten Male besuchen. Ähnliche Erwägungen ließen auch das „Eintragen ins Klassenbuch" u. a. verschwinden.

Weil aber die vorliegenden Untersuchungen noch einen Schritt weiter gehen wollen, als nur bei der Überprüfung des 1921er Ergebnisses stehen zu bleiben, wurden in die Strafenfolge noch Strafen wie „Klassenverachtung" und „Geldstrafe" aufgenommen. Die Einstellung zu diesen Strafen, deren Wirkung in dem Gemeinschaftsempfinden des Jugendlichen und seiner wirtschaftlichen Reizbarkeit verankert ist, sollte auch in die Triebkräfte dieser „Gegenwartszeichen" einiges Licht werfen.

Darum wurde auch 1931 das Verhalten der verschiedenen Lebensalter und Geschlechter im Gegensatz zu der Veröffentlichung von 1921 gesondert beobachtet.

Die gleichen Überlegungen führten zu kleinen Veränderungen bei Problem 4.

Die Folge der Schülersünden, die den Schülern zur Zuweisung des Strafmaßes vorgelegt wurden:

1921	1931
Vom Nachbar abschreiben	Fortgesetzte Faulheit
Fortgesetzte Faulheit	Zu spät kommen
Zu spät kommen	Lüge
Lüge	Unaufmerksamkeit
Schwänzerei	Ungehorsam

Fehlerhaftes Diktat
Unaufmerksamkeit
Vorsagen
Gedicht nicht gelernt
Ungehorsam
Unsauberes Arbeiten
Unverträglichkeit gegen die Kameraden

Aus einer veränderten pädagogischen Situation heraus widerstrebte der Verfasser, für „Fehlerhaftes Diktat" und „Gedicht nicht gelernt" Strafen einsetzen zu lassen. „Faulenzen" mag beide Vergehen decken. Der pädagogische Schaden innerhalb der Schülerschaft darf bei solchen Untersuchungen nicht größer sein als der Wert der Untersuchung selbst. An die Stelle der ausgemerzten Strafen treten hier mit der gleichen Begründung wie oben Vergehen gegen die Gemeinschaft.

Im großen Ganzen dürfte aber durch die genannten Auswechselungen das Ergebnis nicht ausschlaggebend beeinflußt sein.

Das Ergebnis:

1. Problem: Strafzweck.
1921/1931

	Knaben		Mädchen	
	66 (132) 9—12 Jahre	39 (105) 13—15 Jahre	63 (150) 9—12 Jahre	43 (108)[1] 13—14 Jahre
Besserung	63,0% (54,7%)	71,2% (80,2%)	66,2% (60,8%)	76,4% (79,0%)
Abschrecken	16,4% (24,2%)	5,3% (12,0%)	20,0% (21,4%)	18,6% (15,1%)
Vergelten	8,7% (5,4%)	19,4% (6,3%)	9,3% (7,3%)	3,1% (4,1%)
Sonst. Zwecke	19,6% (15,7%)	3,2% (1,5%)	13,7% (10,5%)	1,9% (1,8%)[2]

2. Problem: Strafwertung.

1921	1931
210 Versuchspersonen	211 Versuchspersonen
1. Sitzenbleiben	1. Entziehung des Vertrauens
2. Betragensnote	2. Betragensnote
3. Brief an die Eltern	3. Klassenverachtung
4. Entziehen des Vertrauens	4. Brief an die Eltern
5. Fachnote	5. Körperstrafe vor der Klasse
6. Eintrag ins Klassenbuch	6. Körperstrafe unter vier Augen
7. Tadel vor der Klasse	7. Nachsitzen (Arrest)
8. Tadel unter vier Augen	8. Tadel unter vier Augen
9. Stock	9. Strafarbeit
10. Arrest allein	10. Platzversetzen
11. Arrest mit Kameraden	11. Tadel vor der Klasse
12. Strafarbeit	12. Geldstrafe
13. Ohrfeige	
14. Herausstellen	
15. Strafender Blick	

[1] Die eingeklammerten Zahlen geben das Ergebnis von 1921 wieder. Bei den Altersangaben ist die Vorbemerkung unter „Methode" zu berücksichtigen.

[2] Die Gesamtsumme der %-Zahlen ergibt nicht immer 100%. Einzelne Fragebogen weisen Ausfälle auf.

Das Ergebnis von 1931, gesondert nach Alter und Geschlecht:

10—12jährige Knaben

1. Klassenverachtung
2. Entziehung des Vertrauens
3. Betragensnote
4. Körperstrafe unter vier Augen
5. Körperstrafe vor der Klasse
6. Brief an die Eltern
7. Nachsitzen
8. Geldstrafe
9. Tadel unter vier Augen
10. Platzversetzen
11. Strafarbeit
12. Tadel vor der Klasse

10—12jährige Mädchen

1. Entziehen des Vertrauens
2. Körperstrafe allein
3. Klassenverachtung
4. Betragensnote
5. Brief an die Eltern
6. Körperstrafe vor der Klasse
7. Strafarbeit
8. Nachsitzen
9. Tadel allein
10. Platzversetzen
11. Tadel vor der Klasse
12. Geldstrafe

13—14jährige Knaben

1. Klassenverachtung
2. Betragensnote
3. Entziehen des Vertrauens
4. Brief an die Eltern
5. Körperstrafe vor der Klasse
6. Nachsitzen
7. Platzversetzen
8. Strafarbeit
9. Körperstrafe unter vier Augen
10. Tadel unter vier Augen
11. Tadel vor der Klasse
12. Geldstrafe

13—14jährige Mädchen

1. Entziehen des Vertrauens
2. Betragensnote
3. Körperstrafe vor der Klasse
4. Brief an die Eltern
5. Klassenverachtung
6. Körperstrafe unter vier Augen
7. Nachsitzen
8. Tadel vor der Klasse
9. Platzversetzen
10. Geldstrafe
11. Tadel allein
12. Strafarbeit

Diese Rangordnungen sind 1931 in der gleichen Weise entstanden wie 1921. „Die Reihenfolge wurde nach der Ordnungszahl 1—12 (1—15) vorgenommen, die die meisten Angaben der 211 (210) Einzelreihen enthielt. Es bedeutet also, daß das Maximum der Angaben für das ‚Entziehen des Vertrauens' (Sitzenbleiben) an der ersten Stelle, das für die Betragensnote an 2. Stelle usw. stand."

Noch eindeutiger wird das Bild, wenn an die Stelle der oben wiedergegebenen Rangordnungen die Verteilungsstaffel tritt.

Die stark umrandeten Zahlen geben das Maximum der abgegebenen Stimmen wieder. Großes Quadrat = Maximum der Stimmen aller Versuchspersonen, kleines Quadrat = Maximum gesondert nach Alter und Geschlecht.

3. Problem: Kriterien für die Schwere der Strafe.

Die Untersuchungsergebnisse von 1931 brauchen hier nicht im einzelnen dargestellt zu werden. Sie decken sich mit einigen Ausnahmen mit denen des Versuches von 1921. Dabei gelten die gleichen Einschränkungen, die schon mehrfach erwähnt wurden: Einige Strafarten fielen aus, andere wurden zusammengezogen und eine Reihe auf die Gemeinschaft bezogener Strafen hinzugesellt.

Im besonderen muß auf die Stellung der Körperstrafe hingewiesen werden. 1921 erscheint sie bei den schwersten Strafen als „Körperliche Züchtigung" mit 27,5 % Knaben- und Mädchenaussagen und bei den leichtesten Strafen als „Ohr-

	Brief	Geldstr.	Entz. d. V.	Klassenv.	Körperstr.	Nachsitz.	schl. Note
1.	2 2 5 7	7	15 [22] 9 [19]	[21] 6 [12] 2	1 5	1	4 5 9 7
2.	2 7 5 7	5	[18] 9 8 7	17 7 11 5	3 2 3 7	2 4	13 11 [17] [14]
3.	5 7 9 8	3 1	12 7 [11] 8	14 [18] 11 11	3 3 6 [11]	1 6	[18] 12 9 13
4.	10 10 [11] [15]	5 2	8 7 6 4	9 12 3 9	12 7 12 9	1 4 2	12 [15] 3 5
5.	12 [19] 4 4	2	2 6 4	3 7 2 [12]	[20] 11 [13] 9	5 7 5	9 9 1 3
6.	[21] 5 5 1	3 3	3 4 1 3	7 3	16 [19] 4 2	3 4 [11] 9	4 5
7.	7 6 1	7 6 1 1	3 3 2	1 4	3 11	[21] 15 5 [17]	4 3
8.	1 3	[15] 7 2	1 4	1	2 7 1	16 [16] 7	1
9.	1	4 5 1 2	1	1	3 2	13 9 1 2	1
10.	2 1	1 8 4 [17]		1	1	7 5 1	2
11.	1 1	1 13 12 12	2 1	1	1 1	2 3	1
12.		13 [18] [19] 11	1		2	4 2	

Ziffer links oben = Stimmenzahl der 10—12jährigen Knaben
Ziffer links unten = Stimmenzahl der 13—14jährigen Knaben
Ziffer rechts oben = Stimmenzahl der 10—12jährigen Mädchen
Ziffer rechts unten = Stimmenzahl der 13—14jährigen Mädchen

feige" mit 31,9 %, als „Stock" (? D. Verf.) mit 24,9 % und als „Ohrzipfel" mit 2,0 %. — 1931 fehlt die Körperstrafe bei den leichtesten Strafen ganz und erscheint als „Stockschläge" mit 33,4 % dieser Aussagen und als „Klaps" mit 12,4 %.

4. Problem: Vergehen und Strafmaß.

1921	1931
30 elfjährige, 17 fünfzehnjährige Mittelschüler	30 elfjährige, 17 vierzehnjährige Volksschüler

„Den Versuchspersonen wurden die in folgender Tabelle angeführten Schülersünden an fingierten Straffällen in gleicher Fassung zur Zuweisung des Strafmaßes vorgelegt. Die erste Ziffernreihe jeder waagerechten Rubrik enthält die Angaben der Elfjährigen, die zweite die der Vierzehnjährigen (Fünfzehnjährigen). Die sieben (zehn) fingierten Vergehen sind am Kopf aufgeführt." — Die Ergebnisse von 1921 wurden in Klammern dahintergesetzt.

Fehlerquellen. Wagner macht immer wieder in seiner Veröffentlichung von 1921 in anerkennenswerter Weise auf die möglichen Fehlerquellen solcher Frageexperimente aufmerksam. Seine Hinweise brauchen hier nicht wiederholt zu werden.

Nur an zwei Stellen sei ergänzend hinzugefügt.

Der Verf. rät erstens davon ab, zu diesen Experimenten schon die Neunjährigen heranzuziehen. Nicht, weil ihnen etwa die nötige Einsicht oder „Erfahrung" zu der Beurteilung von Vergehen und Strafe fehlt, sondern weil sie mit der Technik des Versuches Schiffbruch erleiden. Sie sollen 15 Strafen ordnen. Aber diese 15 Strafen überblicken sie noch nicht und verlieren sich dann im Gestrüpp ihrer eignen „Ordnung". Oder sie lassen sich durch die an der Tafel stehende Ordnung der Strafen zu stark beeinflussen. Eine Reihenfolge wie diese dürfte diese Warnung rechtfertigen:

Körperstrafe vor der Klasse,
Körperstrafe unter vier Augen,
Tadel unter vier Augen,
Tadel vor der Klasse.

Darum ist auch das „Kriterium der Zuverlässigkeit", das Wagner anführt, die graphische Auswertung der Rangordnungen müsse eine Annäherung an die Gaußsche Kurve ergeben, nicht stichhaltig, wenigstens bei den Aussagen der jüngeren Jahrgänge. Die Streuung der Angaben dieser jüngeren Versuchspersonen, wie sie aus der Verteilungsstaffel 1 bezeichnend hervorgeht, wird die Gaußsche Kurve beeinflussen. Sie führt dann zu einer flachen Kurve mit zwei oder gar mehreren Gipfeln. Meines Erachtens darf als „Kriterium der Zuverlässigkeit" nur die Ballung der Angaben angesprochen werden, auch als flacher Gipfel über zwei, drei und mehr Schnittpunkte hinweg.

Und zweitens sei auf das folgende hingewiesen: Die Auswertung der Angaben wird außerordentlich erschwert, wenn dem Auswertenden die intime Kenntnis — auch aus zweiter Hand — der Klassengemeinschaften fehlt, der die Versuchspersonen angehören.

Strafmaß	Fortgesetzte Faulheit	Lüge	Unaufmerksam	Ungehorsam	Unverträglichkeit	Unsauberes Arbeiten	Zu spätkommen	Summe
Allein setzen	0 (0) 1 (0)	0 (0) 0 (0)	0 0 0 (2)	0 (2) 0 (1)	3 3	0 0	0 (0) 0 (0)	0 3
Ausflug verzichten	0 1	0 0	0 0	0 0	3 4	0 2	2 0	5 7
Brief an Eltern	2 (0) 4 (0)	7 (2) 2 (1)	2 (1) 2 (0)	2 (0) 4 (0)	0 0	0 2	3 (1) 3 (0)	16 17
Ecke stellen	0 0	1 0	1 0	0 0	0 0	0 0	0 0	2 0
Entziehen des Vertrauens	0 (2) 1 (0)	5 (7) 6 (0)	0 (0) 0 (0)	2 (0) 5 (0)	0 0	0 0	0 (0) 0 (0)	7 12
Ein bißchen Aufrütteln	0 1	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 1
Geldstrafe	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	5 0	5 0
Oft drannehmen	0 1	0 0	4 3	0 0	0 0	0 2	0 0	4 6
Klassenacht	1 1	2 0	0 0	1 2	13 6	0 0	0 0	17 9
Klassenhiebe	2 0	0 0	0 3	2 0	6 1	0 2	0 2	10 8
Nachsitzen	10 (14) 2 (1)	0 (0) 1 (0)	0 (3) 2 (0)	0 (1) 0 (1)	1 0	2 3	2 (4) 1 (1)	15 9
Ohrfeige	0 (2) 0 (0)	1 (3) 1 (0)	1 (9) 1 (2)	0 (2) 0 (0)	0 0	5 0	2 (2) 0 (0)	9 2
Schlechte Betragens-Note	0 (0) 2 (0)	7 (3) 8 (4)	0 (0) 0 (0)	4 (3) 10 (6)	2 1	0 0	1 (0) 5 (0)	14 26
Schlechte Fleiß-Note	8 1 (3)	0 0 (0)	2 0 (0)	0 0 (2)	0 0	0 0	2 0 (0)	12 1
Schlechte Aufmerksamkeits-Note	0 0 (5)	0 0 (0)	17 2 (3)	0 0 (0)	0 0	1 0	4 0 (0)	22 2
Stockschläge	0 (6) 0 (0)	8 (8) 10 (1)	1 (3) 0 (0)	2 (12) 10 (0)	0 1	2 0	1 (4) 0 (0)	14 21
Strafarbeit	4 (2) 0 (4)	2 (1) 2 (0)	0 (2) 6 (4)	0 (0) 0 (1)	0 0	10 5	6 (0) 2 (0)	24 15
Strafender Blick	0 (0) 0 (0)	0 (2) 0 (0)	0 (2) 0 (1)	0 (0) 0 (0)	0 0	0 0	0 (2) 0 (1)	0 0
Tadel, Ermahnung	1 (0) 3 (1)	0 (1) 1 (3)	0 (3) 0 (6)	0 (2) 1 (5)	0 1	2 0	4 (0) 1 (5)	7 7
Uzen vor der Klasse	1 3	0 0	0 2	0 0	0 0	0 1	1 5	2 10
Auf andere Bank setzen	0 1	0 0	1 0	0 0	2 0	0 0	0 0	3 1

Ein Beispiel: Man beobachte in Tabelle 1 die Verteilung der Aussagen der 10—12jährigen Schüler in der Rubrik „Geldstrafe". Deutlich heben sich zwei Gipfel ab. Zwei Motive müssen also die Versuchspersonen geleitet haben. Tatsächlich befindet sich in dieser Altersgruppe eine Klassengemeinschaft, die für ihren Aufenthalt auf „Wegscheide" spart. Für sie bedeutet „Geldstrafe" eine harte Strafe. Schön. — Dieses Urteil sei ihr unbenommen; aber durch diese Sondermotivierung verändert sich das sonst eindeutige Ergebnis des Experimentes.

Aber nur der eingeweihte Experimentator vermag solche Widersprüche zu lösen. Darum die Warnung!

Die Auswertung. Beide Untersuchungen öffnen den Blick für eine ganze Reihe jugendkundlicher Probleme. Leider können diese hier nicht näher erörtert werden. Vor uns steht die eingangs aufgeworfene Frage nach einer veränderten Einstellung des Jugendlichen zur Schulstrafe.

Vergleichen wir die Ergebnisse der Untersuchungen zum zweiten Problem. Ganz allgemein gesagt, hat sich die Rangordnung der Strafen von 1921 bis 1931 verschoben. Im einzelnen drängt sich die veränderte Stellung der Prügelstrafe auf. Sie ist von der 9. auf die 5. Stelle gerückt. Dürfen wir von der Annahme ausgehen, daß die „Höherbewertung" einer Strafe gleichbedeutend mit ihrer spärlicheren Anwendung ist, oder anders gesagt, daß die Strafen sich abnutzen, so ergibt sich aus dieser vergleichenden Gegenüberstellung von 1921 und 1931: Es wird heute in den Schulen weniger geprügelt; dafür aber häufiger getadelt, gerügt, ermahnt. Der Tadel vor der Klasse rückt von der 7. Stelle an die 11. Eindrucksvoll ist weiter die Verschiebung der „Schlechten Note". 1925: 5. Stelle — 1931: 2. Stelle. Die Ursachen dieser Erscheinung erhellt eine Beobachtung der nach Alter und Geschlecht gesonderten Rangordnungen. Es sind besonders die älteren Jahrgänge, die die „schlechte Note" als empfindliche Strafe einschätzen und fürchten. Ihre Einstellung zeigt den Niederschlag der gegenwärtigen Zeugnisüberbewertung. Die Jungen und Mädchen hören davon, wie der zukünftige Lehrherr „nur" nach dem guten Abgangszeugnis „geht", wie nur das gute Zeugnis Türen und Tore öffnet.

Wir streifen weiter den „Brief an die Eltern", der 1931 um einen Grad weniger gefürchtet ist. Man macht sich halt nicht mehr so viel aus dieser „Strafe". Häufigere Aussprachen zwischen der Schule und den Schuleltern sind an seine Stelle getreten. Die Verbindung von Schule und Elternhaus dürfte sich — soviel auch heute noch zu wünschen übrig bleibt — im Verlaufe der vergangenen zehn Jahre doch verstärkt haben. Und endlich sei auf die Bewertung des „Entziehen des Vertrauens" hingewiesen. Es steht innerhalb der Rangordnung von 1931 an erster Stelle. Ist der Jugendliche feinfühliger geworden? — Die Frage bleibt offen. Vielleicht läßt sich besser und eindeutiger mit dem Blick auf die bündische Einstellung des Jugendlichen von 1931, auf die weiter unten noch eingegangen wird, antworten.

Die Untersuchungen zu Problem 3 und 4 bestätigen diese Auswertungsmöglichkeiten. So weist man folgerichtig auf Tabelle 2 dem schwersten Vergehen, der „Lüge", die heute als hart empfundenen Strafen, wie „Entziehen des Vertrauens" mit 11 (7) und „Stockschläge" mit 18 Stimmen (9) zu. Auch die herabgesetzte „Betragensnote" wird dem schwersten Vergehen zugewiesen.

Dagegen sühnt man das leichteste Vergehen, „Zuspätkommen", auch mit den wenigst eindrucksvollen Strafen, wie der „Geldstrafe" und dem „Tadel vor der Klasse". Interessant ist dabei wieder der Ausschlag der Stimmen der jüngeren Knaben. Fünf von ihnen halten die „Geldstrafe" für eine gerechte Abgeltung des Langschläfers.

Dem Urteil Wagners über die Versuchspersonen von 1921 dürfen wir uns für die von 1931 anschließen. „Eine genaue Durchsicht der Tabelle ergibt vom pädagogischen Gesichtspunkte ein erfreuliches Ergebnis. Durchweg verrät sich bei den Elf- und Fünfzehnjährigen eine natürliche Zuweisung der Strafart. Die Strafen sind dem Vergehen meist gut angepaßt..."

Bei den Untersuchungen von 1921 treten nur hier und da Andeutungen hervor, daß im Schulleben Vergehen und Strafe auch auf der Ebene der Kameradschaft und der Gemeinschaft ausgetragen werden können. Wir bemerken: „Arrest allein", „Arrest mit Kameraden", „Tadel" und „Körperstrafe allein und unter vier Augen". Daß aber dieser ganze Komplex nicht stärker in Erscheinung tritt, darf wohl — besonders bei einem so umsichtigen Experimentator wie W. — als Beweis für seine untergeordnete Bedeutung vor 10 Jahren angenommen werden.

Heute, so geht aus den Untersuchungen von 1931 hervor, spielen Gemeinschaft, Kameradschaft, Klassengeist, Klübchenbildung, Beziehungen zwischen Führer und Gefolgschaft ... eine weit größere Rolle.

Man vergleiche die Stellung der „Klassenverachtung" innerhalb der Rangordnung der Strafen — unterschiedliche Einstellung der Lebensalter und der Geschlechter! — Man beobachte die Angaben über „Alleinsetzen" = den Kameraden für einige Zeit verlieren. Man empfinde den kollektiven Abscheu über einen unverträglichen Kameraden (Tabelle 2: „Klassenhiebe", „Klassenacht"). Ja, die von der Gemeinschaft zu verhängenden Strafen sprengen den Rahmen der Vergehen gegen diese Gemeinschaft, so, wenn „Unaufmerksamkeit" — vielleicht in den Lieblingsstunden — mit „Klassenhiebe" bestraft werden soll.

In diesem Zusammenhang sei noch auf die Stellung der Freiheitsstrafen „Arrest", „Nachsitzen", „Strafarbeit" hingewiesen. Auch sie rücken 1931 in der Bewertung nach oben. Wahrscheinlich hat hier Gott „Sport" seine Hand im Spiele. Wenn wir die gleiche Erscheinung auch bei den Aussagen der Mädchen, besonders der älteren Jahrgänge, beobachten können, so dürfte sie hier auf dem Konto „Hausarbeit" zu verbuchen sein.

Sehen wir davon ab, daß die hier wiedergegebenen Schülerurteile über die Schulstrafen nicht durchweg eindeutig sind, daß die Anzahl der Versuchspersonen und ihre Schulen (1931 Volksschüler — 1921 Volks- und Mittelschüler) nicht übereinstimmen und daß die Versuchsanordnung durch die gegenwärtige pädagogische Anschauung kleinen Änderungen unterworfen wurde, so bleibt doch in großen Zügen eine Wandlung des Schülerurteiles zur Schulstrafe im Verlauf der vergangenen 10 Jahre bestehen.

* *

Das „einzige Kind“ und der Pubeszent.

Psychologische Parallelen.

Von Karl Schmeïng.

Das Charakterbild des einzigen Kindes hat sich seit den ersten Arbeiten über das Problem (Behannon, Ziegler, Neter, Czerny u. a.; s. die Literatur am Schlusse dieser Arbeit) in einer umfangreichen psychologischen und pädagogischen Literatur allmählich zu einem Typus verdichtet. Seine Problematik ist insbesondere auch von der Individualpsychologie aufgenommen und dargestellt worden.

In dem so entstandenen Gesamtbilde überwiegen die negativen Noten so stark, daß der Typ des „einzigen Kindes“ manchmal dem Modellpferde ähnlich erscheint, an dem sämtliche Krankheiten dargestellt werden. Ein Ehrenrettungsversuch von Norman Fenton z. B. ist von Blonsky nicht bestätigt worden. Wenn also eine charakteristische Eigenart des einzigen Kindes zweifellos besteht, so ist es trotzdem notwendig, darauf hinzuweisen, daß seine typischen Merkmale auch bei anderen Kindern in sehr deutlicher Ausprägung auftreten können und es andererseits einzige Kinder gibt, die kaum unter den inkriminierten Typus fallen. Auch der Tagebuchschreiber in W. Sterns „Anfänge der Reifezeit“ ist Einkind und hat sich durchaus positiv entwickelt. Eine Gefährdung lag aber, wie Stern berichtet, auch hier vor. „A. war das einzige Kind und deshalb von den Eltern verwöhnt und wohl auch etwas umsorgt. Da die Geschwister fehlten, trat er früh in ein enges Vertrauensverhältnis zu den Eltern, das eigentlich nie durch Katastrophen unterbrochen wurde, auch nicht in der Pubertätszeit. Der sehr häufige Umgang mit den Erwachsenen — der Familienverkehr war äußerst intensiv — machte das Kind altklug und drohte es vorzeitig in die etwas philiströse Lebensform der größeren Familie einzuspinnen, indessen hat sich der starke geistige Drang des Knaben rechtzeitig aus dieser Gefahr befreit.“

Diese Schilderung Sterns, in der die Gefährdung, aber auch ihre Überwindung zum Ausdruck kommt, ist auch für andere Fälle kennzeichnend, so daß wir unter diesen Voraussetzungen im folgenden die charakteristischen Grundlinien der psychischen Eigenart des einzigen Kindes zusammenstellen können, ohne eine Überwertung der Negation besorgen zu müssen.

Der catalogus virtutum des einzigen Kindes enthält — im Reinkulturfall — etwa folgende typische Merkmale: Egoismus und Mangel an Altruismus, Selbstgefälligkeit, Selbstbespiegelung, unfruchtbare Reflektion, übertriebene Aufmerksamkeit auf die eigenen körperlichen und geistigen Funktionen, schwache Gesundheit, Verweichlichung des Gefühlslebens, Neigung zu Hypochondrie, Neurose und Hysterie; Egozentrisches Verhalten in der Gemeinschaft, Tendenz, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stehen, Neigung zur Krittelei, Hochmut und Blasiertheit, Unfähigkeit, sich in die Gemeinschaft einzuordnen, entweder in der Form der Herrschsucht und Rechthaberei oder in der Form der Schüchternheit und Verschlossenheit, Mangel an Courage, Versagen vor praktischen Anforderungen; Übersteigerung der Phantasietätigkeit, Neigung zum Flunkern und Prahlen. Eigentliche Intelligenzleistungen werden sehr verschieden beurteilt.

Geht man dieses Seelenbild des einzigen Kindes in seinen einzelnen Komponenten aufmerksam durch, so kommt es einem merkwürdig bekannt vor, und man gelangt zu der Erkenntnis, daß es im ganzen wie im einzelnen auf-

fällige Analogien zu der seelischen Eigenart des Pubeszenten enthält, zu einem Typus also, der in der Pubertät bei allen Jugendlichen mehr oder weniger deutlich erscheint, auch dann, wenn sie nicht einzige Kinder sind.

Wie erklärt sich das?

Bei dem typischen Einkinde liegen die Ursachen ziemlich offen zutage und sind in zahlreichen Arbeiten plastisch herausgearbeitet worden. Man kann sie zusammenfassen unter dem Stichwort „Isolierung".

Das einzige Kind ist — als Kind — allein. Es ist, innerhalb der Familie, allein unter Erwachsenen. Es hat Seltenheitswert, sein Verlust ist schwer zu ersetzen. Seine Gesundheit, seine körperlichen und geistigen Funktionen werden ängstlich beobachtet, und das Kind beobachtet sie mit. Selbstbespiegelung, Selbstgefälligkeit und Hochmut sind die natürliche Folge, das Kind hält sich für „einzig", weil es einzig ist; Vergleichsobjekte fehlen. Durch das Übermaß von Pflege, Sorge und Zärtlichkeit entstehen Verweichlichung des Gefühlslebens, Hypochondrie, Neurose. Das Kind ist stets Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und beansprucht deshalb auch, es zu sein. Da es von den Eltern vielfach als Aussprachepartner gewählt wird, steigern sich dadurch sein Selbstgefühl und seine Altklugheit.

Kommt nun das Einkind — etwa durch den Eintritt in die Schule — in eine Gemeinschaft von Altersgenossen, so sucht es seine egozentrische Sonderstellung, sein „splendid isolation" in irgendeiner Form weiter durchzuhalten. Da ihm das natürliche Einspielen in das Kollektiv der Geschwister und Spielkameraden gefehlt hat, sind die sozialen Instinkte verkümmert. Seine soziale Unsicherheit zeigt sich in der Extremisierung, entweder in Herrschsucht und Rechthaberei oder in Schüchternheit und Mangel an Courage. Einmal in der extravertierten, einmal in der introvertierten Form, die jedesmal mit innerem Hochmut und Blasiertheit verbunden sein kann. „Je höher der Prozentsatz der Einzigen, desto unverträglicher und aggresiver waren die Schüler." (Machaček und Tremel.) Infolge dieses Mangels an sozialer Assimilationsfähigkeit wird das einzige Kind nun auch umgekehrt von den Altersgenossen abgelehnt.

Das intellektuelle Übergewicht des Einzelkindes, wenn es nur auf der Mithilfe der Erwachsenen beruhte, geht verloren, je mehr eigene Leistungen gefordert werden. Die Schülerleistungen der von Blonsky untersuchten Kinder gehen im ersten Schuljahre weit über den Durchschnitt hinaus. Busemann stellt für spätere Jahrgänge das Gegenteil fest und erklärt das damit, daß die Leistungen des Grundschulalters wesentlich eine Funktion der Pflege sind, während im höheren Schulalter der Wetteifer entscheidet, der bei geschwisterlosen Kindern durchschnittlich geringer ist.

Da das Einkind immer behütet, nie vor eigene Aufgaben gestellt und nie gewagt wurde, versagt es, auf sich selbst gestellt, vor der praktischen Bewährungsprobe.

Das alles steigert die Isolation. Die Beschränkung äußerer Auswirkung weist das Kind auf sich selbst zurück, infolgedessen hypertrophiert die Phantasie, die in der Form der Selbstbespiegelung oder durch Flunkern und Prahlen wieder in den Dienst der eigenen Selbsterhebung gestellt wird. Das einzige Kind lebt in

einem Zirkel. Seine seelischen Existenzformen, von der Umwelt reflektiert, wirken von neuem isolierend.

Die typische Eigenart des einzigen Kindes ist also in den verschiedensten Beziehungen durch eine spezifische Milieuwirkung, durch eine Art treibhausartiger Überzüchtung bedingt, die letzten Endes auf Isolierung zurückgeht. —

Wie aber steht es mit der seelischen Eigenart des Pubeszenten, der nur in einer Minderzahl der Fälle einziges Kind ist? Gewöhnlich steht er mitten unter Geschwistern und Kameraden, mitten im sozialen Zusammenspiel, lebt also unter ganz anderen Milieubedingungen und zeigt doch, allerdings nur in einer Übergangszeit, charakteristische Analogien zu dem psychischen Typus des einzigen Kindes.

Die scheinbare Antithese läßt sich lösen, wenn wir erkennen, daß auch bei dem Pubeszenten eine Isolation, ein Alleinsein, ein Herauslösen aus einer Gemeinschaft vorliegt. Diese Isolation ist jedoch keine äußere Milieuwirkung, sondern eine eigenartige innere, seelische Konstellation, die sich im Zuge der Pubertätsentwicklung ergibt. Wir müssen daher versuchen, die psychologische Eigenart des Pubeszenten aus dieser Pubertätsentwicklung genetisch zu verstehen, ebenso wie wir auch den Typus des einzigen Kindes aus seinen Milieu-Voraussetzungen entstehen sahen. Alles Gewordene ist am besten verständlich durch die Kenntnis seines Werdens.

Diesem Grundsatz folgend, wenden wir auf das Problem der Pubertätspsychologie den Entwicklungsgedanken an, der in den verschiedensten Wissenschaften bereits zu den wichtigsten Einsichten in die innere Ordnung des Werdens geführt hat und auch für unser Sonderproblem neue Aufschlüsse verspricht. Ich habe diese Genesis der Pubertät und der Pubertätsperioden in meiner „Stufentheorie“ entwickelt und unter dem Titel „Mehrfache Pubertät“ eingehend dargestellt. Die wesentlichen Gedankengänge, soweit sie mit dem Thema dieser Arbeit in Zusammenhang stehen, sind folgende:

Wir kennen bisher zwei Pubertätsperioden, zwei Reifungsstufen in der ontogenetischen Einzelentwicklung des Menschen, die erste in der Kindheit (etwa vom 2/3.—5/6. Lebensjahre), die zweite in der Jugend (etwa vom 11/12. bis 16/17. Lebensjahre). Diese Jugendpubertät nennen wir auch die Zeit der Reife, aber nur mit sehr beschränkter Berechtigung. Denn die Jugendpubertät bringt nur eine biologische Teilreifung, und der junge Kulturmensch ist auch am Ende der Jugendpubertät, etwa im 16/17. Lebensjahre, als Gesamtpersönlichkeit noch keineswegs gereift. Die Vollreife, als Zusammenklang biologischer, geistiger und sozialer Reife, wird nicht vor den ersten zwanziger Jahren erreicht. Um diese Zeit tritt, besonders dann, wenn eine sexuelle Aktivierung bis dahin nicht erfolgt ist, eine neue Hochflut sexueller Triebhaftigkeit auf, und es erfolgt im normalen Falle auch die Paarung, die „Wir-Bildung“, die Verbindung des „Ich“ mit dem „Du“ zu der neuen Einheit des „Wir“. Es ist nun sehr charakteristisch, daß in dieser „Wir-Bildungs“-Zeit, insbesondere in der direkten Vorbereitung der Paarung, grundsätzlich die gleichen seelischen Phänomene auftreten, die uns aus den vorhergehenden Pubertätsperioden bekannt sind. Wir können deshalb hier, etwa im Anfang der zwanziger Jahre, eine dritte und endgültige, noch in der Ausbildung begriffene Reifungsstufe ansetzen, die ich in Analogie zu Kindheits- und Jugendpubertät als „Erwachsenen-

pubertät" bezeichnet habe, um die grundsätzliche Übereinstimmung der Pubertätsphänomene auf allen drei Reifungsstufen zum Ausdruck zu bringen.

Es genügt jedoch nicht, diese grundsätzliche Analogie der drei ontogenetischen Reifungsstufen festzustellen, wir müssen sie auch erklären. Offenbar muß dieser dreifach gestufte Reifungsprozeß des Kulturmenschen irgendwie mit dem Menschen und dem Menschengeschlechte entstanden sein, etwa in ähnlicher Weise, wie in der gegenwärtigen Entwicklungslage der Gesamtreifetermin für den Kulturmenschen von der Jugendpubertät allmählich abgezogen und auf die neue endgültige Reifungsstufe in den Beginn der zwanziger Jahre hinausgeschoben wird, eine Entwicklung, die offensichtlich phylogenetische Merkmale zeigt. Wir können deshalb gerade hier von der Anwendung des Entwicklungsgedankens Aufschluß erwarten und aus einer phylogenetischen Herleitung der Reifungsstufen erschließen, daß Kindheits- und Jugendpubertät in früheren phylogenetischen Entwicklungsstadien des Menschengeschlechts einmal Termine der vollen Reife und der aktiven sexuellen Paarung waren. Ursprünglich stand also in der heutigen Jugendpubertät auch einmal die Paarung, die „Wir-Bildung", die Verbindung von „Ich" und „Du". Durch die fortschreitende Entwicklung aber ist eine neue Reifungsstufe aufgesetzt und die Paarung auf einen späteren Termin, in eine endgültige Reifungsstufe verschoben worden. Infolgedessen wurde der Jugendpubertät das „Du" entzogen, von den beiden Partnern der „Wir-Bildung" bleibt das „Ich" allein zurück, allein, „isoliert".

Damit ist auch für die seelische Eigenart des Pubeszenten das Ausgangsmotiv der „Isolierung" gefunden, das wir beim einzigen Kinde als Grundlage der Erscheinungen kennenlernten.

Bei dem Pubeszenten greift dieses Grundmotiv der Isolierung um so schärfer an, weil das „Du" als Objekt der seelischen Triebhaftigkeit zwar weggenommen, die seelische Triebhaftigkeit selbst aber fast unverändert stehengeblieben ist. Was wir heute als Pubertätserscheinungen beobachten, sind Residuen einer ursprünglichen Wir-Bildungsphase, die in allen grundsätzlichen Linien eine seelische Paarungsvorbereitung, eine seelische Hochzeitsbereitschaft darstellen. Aber die Hochzeit selbst ist verschoben, die Paarung vertagt; die seelischen Paarungsvorbereitungen stehen also ohne Ziel und Sinn sozusagen in der Luft. Die ganze psychische Triebhaftigkeit schlägt nun auf das „Ich" zurück, das allein übriggeblieben ist und sich im Zwiespalt der Triebe doppelt einsam fühlen muß. Aus der ersehnten Zweisamkeit ist eine Einsamkeit geworden, ohne daß der Jugendliche den inneren Sinn der Vorgänge versteht. Die Isolation ist also für den Pubeszenten doppelter Art. Einmal tendiert die zugrundeliegende seelische Paarungsbereitschaft auf eine Ablösung aus der Gruppe, auf eine Einsamkeit zu zweien. Darüber hinaus aber sind „Ich" und „Du" getrennt, und jeder einzelne Partner ist isoliert auf sich allein gestellt.

Aus dieser eigenartigen seelischen Isolierungslage lassen sich nun alle psychischen Motive einleuchtend deuten, die der Pubeszent mit dem einzigen Kinde gemeinsam hat.

Weil motorische Vorgänge ganz allgemein die Aufmerksamkeit stärker fesseln als ruhende Zustände; weil das Innenleben des Jugendlichen in der seelischen Paarungsvorbereitung aufgewühlt ist; weil die Entziehung als „Du" alle Triebe

Berichtigung. (Bitte auf S. 452 unten einzukleben!)

auf das „Ich“ zurückwirft und die Aufwühlung steigert, deshalb ist es ganz natürlich, daß bei dem Jugendlichen das eigene Ich in den Mittelpunkt rückt, in einer Weise, die dem Außenstehenden als übersteigerte Selbstbespiegelung er-

scheint. Da in seiner seelischen Triebhaftigkeit eine starke Werbungsstimmung mitschwingt, ein kämpferischer Zug, der seine Qualitäten präsentieren und, nötigenfalls durch Flunkern und Prahlen, den Konkurrenten übertreffen will, deshalb ist der Jugendliche in dieser seelischen Lage für soziale Gruppenbildung nicht disponiert und erscheint als posiert, hochmütig und kritisch gegen andere. Außerdem hat er mit einer revolutionären Umschichtung, mit einer Metamorphose seiner körperlich-geistigen Persönlichkeit zu tun, und auch das macht ihn empfindlich, verschlossen und ungesellig. In seiner Entwicklungslage ist es natürlich begründet, daß sein Altruismus in dieser Phase in erster Linie das „Du“ des Partners sucht, aber dieses „Du“ fehlt und mit ihm der Altruismus. Übrig bleibt das „Ich“, das mit einer gewissen natürlichen Berechtigung das „Du“ für sich, für sich allein, erstrebt, und, weil das „Du“ fehlt, als egozentrisch erscheint. In der Verbindung mit dem „Du“ würde das „Ich“ tatsächlich Berücksichtigung, Wertschätzung, Erhöhung des eigenen Persönlichkeitswertes finden, es ist daher nicht so ungereimt, wenn es das auch erwartet. Es hat einen gewissen begründeten Anspruch darauf, das „Einzige“ zu sein, es kann mit gewissem Recht erwarten, umdacht, umsorgt, verwöhnt und als Aussprachepartner geschätzt zu werden. Aber die weiterführende Entwicklung hat ihm mit der Entziehung des „Du“ Ziel und Sinn dieser Triebe entzogen, und so erscheinen sie als Charakterentgleisungen. Die scharfe Zwiespältigkeit seiner seelischen Lage drückt sich konsequent in dem äußeren Benehmen des Jugendlichen aus. Der Trieb zum „Du“ ist da, das „Du“ fehlt. Deshalb die innere Unsicherheit, die Antithesen seines Verhaltens, der Wechsel von Hochstimmung und Melancholie (Hypochondrie), von Courage und Schüchternheit. Der Jugendliche hat in ganz bestimmter Richtung eine starke natürliche Tendenz zur Extraversion in der Gewinnung des Partners, wird aber immer wieder auf eine Introversion zurückgeworfen, weil der Partner fehlt. Das alles ergibt — man könnte fast sagen — eine gewisse „natürliche“ Disposition zur Neurose und zur Hysterie mit ihrem widerspruchsvollen Verhalten.

Die starke innere Triebhaftigkeit erzeugt ein reges Phantasieleben, das zunächst von der zugrundeliegenden Paarungsstimmung und der entsprechenden Aufwühlung des seelischen Lebens gespeist wird. Darüber hinaus hat die Phantasie die Lücke auszufüllen, die infolge der Entziehung des „Du“-Partners offen bleibt und auch durch Ersatzbildungen nicht ganz geschlossen werden kann. Schließlich verursacht die Hemmung der äußeren Auswirkungsmöglichkeiten, die natürliche Abwendung von der größeren Gruppe, die der Pubeszent in bestimmten Phasen zeigt, eine Flucht in die Phantasie. Damit steht in Zusammenhang, daß die Pubertätszeit eine bevorzugte Periode dichterisch-künstlerischer Jugendleistungen ist, während eigentliche Schulleistungen oft stark zurückgehen. —

Der Vergleich der Psychologie des „einzigen Kindes“ und des Pubeszenten ist deshalb aufschlußreich, weil hier zwei Entwicklungen, die in ganz verschiedenen Feldern verlaufen, auf Grund des gemeinsamen Grundmotivs der Isolation zu merkwürdig analogen Ergebnissen führen. Die Milieuentwicklung des geschwisterlosen Kindes liegt offen zutage; die Eigenart des Pubeszenten entsteht dagegen zum großen Teil unter der seelischen Oberfläche, sie ist das Ergebnis eines Prozesses, den man in einigen Linien fast als „innere Milieuwirkung“ bezeichnen könnte. Man muß schon in die seelische Tiefe gehen und das seelische Wurzelgefüge des Pubertätstypus plastisch herausarbeiten, wenn man den Jugend-

lichen dieser Periode ganz verstehen und ihm zum Verständnis seiner selbst verhelfen will.

Literatur.

Behannon, The only child in a family, 1898. — Blonsky, Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr. ZPädPsych. 1930. — Busemann, Pädagogische Milieukunde, 1927 (hier weitere Literatur). — Busemann, Geschwisterschaft, Schultüchtigkeit und Charakter, ZKiFschg. 1928. — Czerny, Der Arzt als Erzieher des Kindes, 1908. — Das einzige Kind, von einem Einzigen, ZKiFschg. 1921. — Friedjung, Pathologie des einzigen Kindes, 1919. — Hetzer, Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten, ZPädPsych. 1929. — Individualpsychologie, Handbuch der —, hrsg. von Wexberg, 1926. — Kaus, Das einzige Kind, 1926. — Machaẑek und Tremel, Studien über einzige Kinder. ZKiFschg. 1926. — Neter, Das einzige Kind und seine Erziehung, 1904. — Oestreich, Der Siegeszug des einzigen Kindes, Neue Erziehung 1931, Heft 3 u. 4. — Schmeïng, Die mehrfache Pubertät, 1930. — Stern, Anfänge der Reifezeit, 2. Aufl., 1929. — Ziegler, Der Egoismus des einzigen Kindes, 1900.

* *

Kindespsychologie im Film.

Methodische Betrachtungen aus Anlaß des Filmes von Max Simoneit.[1]

Von Martin Scheerer und Betti Katzenstein.

Der Kulturfilm „Das Erwachen der Seele" verdient als erster und bisher einziger seiner Art wohl eine Würdigung auch auf seiten der fachpsychologisch und pädagogisch interessierten Kreise. Denn gerade diejenigen, die sich beruflich mit Kinderpsychologie — ob theoretisch oder angewandt — befassen, werden durch die Bekanntschaft mit diesem Film, der bei Publikum und Presse einen so lebhaften Widerhall fand, zu grundsätzlichen Betrachtungen angeregt.

Es muß zunächst als ein bedeutsamer Schritt in der Entwicklung des deutschen Kulturfilms vermerkt werden, daß sich heute Menschen und Mittel finden, um in vierjähriger Arbeit einen Film von 20 000 m Länge zu schaffen, der ausschließlich kindespsychologische Daten zum Gegenstand haben soll. — Eine Leistung, die umso bewunderungswürdiger erscheint, wenn man bedenkt, daß es sich ja hierbei nicht um eine Wiedergabe von sensationellen Ereignissen, Kuriositäten oder unbekannten Naturformen handelt, auch nicht um die reizvolle Bilderfolge von abenteuerlichen Neuentdeckungen, sondern um die Darstellung einer jedermann vertrauten Lebenserscheinung: etwas ganz Normales, Alltägliches, nämlich der natürliche Werdegang vom Säugling bis zur dreijährigen Persönlichkeit des Kindes soll durch die Kamera zur Anschauung gebracht werden. Für die rein technischen Schwierigkeiten bei der Herstellung des Films[2] wird auch der Laie Verständnis gewinnen, sowie er erfährt, daß für die öffentliche Vorführung von üblichem Zeitumfang nur 2000 m aus dem 20 000 m langen Bildstreifen in Betracht und zur Auswahl kommen konnten.

[1] Die folgenden Ausführungen waren in Druck gegeben, bevor bekannt wurde, daß demnächst ein Tonfilm von Kurt Lewin über das gleiche Thema zu erwarten sei. In einem zweiten Teil wird nach Uraufführung dieses Tonfilms ebenfalls hier eine Besprechung erfolgen.

[2] Man denke nur an die Frage, wie das Kind nichts davon merken soll, daß es gefilmt wird.

Da die wissenschaftliche Leitung der Aufnahmen in den Händen eines Forschers auf diesem Spezialgebiet, Max Simoneit (Breslau) lag, so wurde reichhaltiges Material aus der frühkindlichen Entwicklung filmisch verarbeitet. An Stelle einer theoretisch noch umstrittenen Einteilung nach bestimmten Phasen gewährt der Film Einblick in vierteljährliche Abschnitte der kindlichen Reifung.

Wie immer bei dem Versuch, „Werden und Gewordensein eines Wesens" zu vermitteln, beansprucht die Darstellung des Anfangsstadiums, also der Zeit vom Eintritt in die Welt bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres, eine besondere Ausführlichkeit. Reflexabläufe, Instinktbewegungen und Sinnesreaktionen werden in ihrer anfänglichen Begrenztheit sowie in ihrer allmählichen Entfaltung an einigen für das Auge faßlichen Beispielen demonstriert. So etwa das Saugen mit seiner instinktiven Fixiertheit. Man sieht: auch die Männerbrust wird zunächst angenommen — und man erhält damit einen anschaulichen Beleg dafür, daß Geruchsempfindungen bei der Nahrungsaufnahme noch keine selbständige, ausschlaggebende Rolle spielen. (Der Filmtitel hierzu hätte allerdings den psychologischen Bedingungszusammenhang mitangeben können, demzufolge beim Brustnehmen als Reaktion auf den auslösenden Reizkomplex „Nahrung" die Auffassung noch undifferenziert ganzheitlich ist.)

Die Eroberung des Raumes filmisch zu illustrieren, z. B. den Fortgang vom Oral- zum Greif-, Nah- und Fernraum, oder die zunehmende Koordination der Augen- und sonstigen Bewegungen im Bildstreifen festzuhalten, das gelingt natürlich besser als es etwa möglich ist, vor Augen zu führen, daß die „Wahrnehmungen vorwiegend von Gefühlen beherrscht sind". Wenn hier das Bild weniger sagt als die ankündigende Beschriftung, so wird noch zu fragen sein, ob dies ausschließlich an den Schwierigkeiten liegt, die ein derartiger Versuch für die Kamera mit sich bringt. Jedenfalls ist es schon ein großer Gewinn, überhaupt einmal durch unmittelbare Gegenwart: in der gerafften Zeitdimension einer Filmvorführung teilnehmen zu können an einer sich über Tage und Monate hinziehenden Entwicklung von Funktionen, wie es beispielsweise der Fall ist bei der fortschreitenden Beherrschung des kindlichen Körpers von der Greifbewegung bis zum Freistehen- und Freilaufenkönnen.

Mit Rücksicht auf gleichzeitig ausreifende Fähigkeiten, die einen häufigen Wechsel von Objekt und Objektivlenkung nahelegen, wird freilich die psychologisch interessante Möglichkeit nicht verfolgt, den Entstehungsgang der uns Erwachsenen selbstverständlichen Leistungen derart sinnbildlich zu machen, daß man einmal jede für sich, in geschlossener Kontinuität, „wachsen" sieht (etwa die ersten Gehversuche und Stellungen bis zur freigesteuerten Gehbewegung vom selben Kind in eine Projektionsfolge zusammengezogen zur verkürzten aber genetisch anschaulichen Zeitperspektive). Doch schon aus der abrollenden Bilderfolge wird auch der dem Kind Fernerstehende eine Vorstellung von der Entfaltung der Aktionsfähigkeiten gewinnen können und sich dabei vielleicht zum ersten Mal der Tatsache bewußt werden, daß das Gehenlernen kein Erlernen, sondern ein natürliches Üben und Ausreifen ist.

Zu bedauern ist es natürlich, daß ein so wesentliches und phänomenreiches Kapitel psychischer Entwicklung, wie das der Sprache, filmtechnich noch nicht einbezogen wurde. Gerade an diesem stummen Film wird deutlich, welche ungeheuren Möglichkeiten für die Belehrung und Forschung im Tonfilm stecken.

Um wieviel plastischer würden z. B. die Ausdrucks- und Spielhandlungen für den Besucher sein, wenn man die Kinder auch hören könnte bei diesen Aufnahmen, die zum zweiten Lebensjahr geboten werden. Wachsende Sozialität und die sich allmählich akzentuierende Umweltbeziehung zu den Eltern, zu Fremden und zu Dingen, was zunächst auf der Leinwand nur optisch angedeutet wird — all dies bedarf ebenso der sprachlichen Wiedergabe, um Totalitätswert zu besitzen. Das anerkennenswerte Streben nach Vollständigkeit muß sich hier noch auf die rein mimische Darbietung beschränken, wobei man allerdings die ständige Erweiterung des kindlichen Lebensraumes auf den verschiedenen Gebieten „unter die Lupe" nehmen kann. So wird nicht vernachlässigt, was als Verselbständigung und Präzisierung bei der Motorik oder als zunehmende Spontaneität bei den Impuls- und Zielhandlungen für die Sichtweite des Films in Betracht kommt; ebensowenig werden Bauen, Kneten und Zeichnen außer Acht gelassen. Selbst das Rollenspiel kann filmisch zum dankbaren Objekt werden, wenn man etwa das Kind „für" seine Puppe telephonieren sieht, wie es der Ausschnitt über das dritte Lebensjahr zeigt. Und auch derjenige, der, vielleicht mit ganz bestimmten psychologischen Erwartungen „belastet", sich manches bei der Auswahl und Darstellung der frühkindlichen Entwicklungslinien mit anderen Akzenten gewünscht hätte, konnte restlos von jener Szene befriedigt sein, in der die Erlebnisart des Kindes am plastischsten für sich „sprechen" konnte. Wie das Kind im Kasperletheater mit seinem Ich affektiv an der Bühnenhandlung teilnimmt: bis zur Grenze der Identifikation in ihr aufgeht, das konnte von den Gesichtern der Kinder gleichsam „abgelesen" werden — und es bedurfte keines weiteren Kommentars für das seelische Strukturprinzip auf dieser Entwicklungsstufe des Noch-nicht-Auseinandergelebtseins von Ich und Du, von Wirklichkeit und Spielwelt. Die hierbei gebotenen, höchst lebendigen Zeugnisse von der mimischen Ausdruckskraft des Kindes sind ein unvergeßlicher Eindruck für jeden und eine Forderung an Pädagogen und Psychologen, sich um den Film als Instrument der Forschung und Lehre ernsthaft weiter zu bemühen.

Die Aufgabe, die die Filmkamera für die Jugendkunde haben kann, wird jedenfalls an diesem ersten Versuch deutlich, nicht minder an seinen gelungenen Teilen, wie an seinen Unvollkommenheiten. Eine Kritik an dieser Arbeit zu üben wäre indessen verfehlt, da auch der psychologisch anspruchsvollere Beurteiler die filmtechnischen Schwierigkeiten nicht hinreichend abschätzen kann und daher das Bildergebnis bisweilen dort zu Unrecht als Produkt des veranstaltenden Psychologen ansieht, wo vielleicht andere Bedingungen wirkten. Man wird daher besser tun, aus dem Gesehenen und auf Grund der filmisch behandelten Entwicklungseinzelheiten Konsequenzen dahingehend zu ziehen, was man, abgesehen von den Hemmnissen beim ersten Versuch, von einem Film verlangen darf, der erarbeitetes Material der Entwicklungspsychologie sozusagen auf die Leinwand projizieren soll. Und man wird die Frage darauf zuspitzen müssen, inwieweit ein Film, der sich als Kulturfilm an die breite Masse wendet, dennoch dem Standard der Kindespsychologie entsprechen kann; d. h. ist es möglich, derartige wissenschaftliche Einsichten zu popularisieren, ohne sie zu simplifizieren, und zugleich noch Niveau zu halten, ohne in Langweiligkeit zu verfallen?

Ist diese Aufgabe lösbar, dann muß der Film auch für den Fachwissenschaftler von Bedeutung sein, da er einwandfreies Beobachtungs- und Demonstrations-

material enthält. Wir sagten allgemein „Fachwissenschaftler", weil dies ebensosehr den Pädagogen wie den Psychologen angeht; ist es ja immer sichereres Forschungsgut der modernen Entwicklungspsychologie geworden, daß jede Phase der Kindheit nur aus der Gesamtentwicklung heraus adäquat verstanden werden kann, daß also erst dann das eigentümliche Charakteristikum jeder Alters- und Schulstufe in seinem „Sinn" zutage tritt, wenn man aus dem zugleich vor- und rückweisenden Zusammenhang kindlichen Werdens und Reifens interpretiert. Daraus erwuchs gerade die Forderung, schon die frühkindlichen Entwicklungsstadien, also die Zeit schon vor dem Grundschulalter als besonders aufschlußgebend in den Erfahrungsbereich zu ziehen. Nur so kann man den neueren Erkenntnissen darüber gerecht werden, daß die seelische Entwicklung von diffusen und komplexen Strukturen ausgeht, deren urtümliche Ganzheitlichkeit sich fortlaufend differenziert, sei es ein Dekomponieren vom Primitiv-Zuständlichen zum objektivierend Gegenständlichen, oder ein Organisieren von unprägnanten zu abgehobenen Artikulationsformen (das belegt am eindeutigsten die Sprachentwicklung des Kindes).

U. E. ist gerade dies genetische Bildungsprinzip durchaus einer filmischen Behandlung fähig. So haben wir ja bereits einzelne ausgezeichnete Filmwiedergaben von kindlichen Ausdrucks- und Handlungsformen durch Lewin kennengelernt, die in diese Richtung weisen; aber auch für das umfassende Gesamtthema, das Simoneit zur „Schau" stellen will, dürften die stofflichen Anregungen der modernen Entwicklungspsychologie nutzbar sein. Man braucht daher gar nicht die organische Leistungsreifung zum hauptsächlichen Darstellungsobjekt zu machen. Statt der manchmal zu betont medizinisch anmutenden Demonstrationen könnte man den Aufbau und den hierarchischen Ausgliederungsprozeß der frühkindlichen „Welt" und frühkindlichen Fähigkeiten durch eine ganze Reihe schon ausgeführter Experimente veranschaulichen; was z. B. H. Volkelt am Klingelwahlverfahren sowie an den Milchflaschen- und Tastversuchen gezeigt hat, ist für diese Zwecke durchaus brauchbar und ergiebig. Hier ist an konkreten Behavior-Tatsachen Einblick in die primäre Bedeutung der „Komplexqualitäten" zu gewinnen und ein Ausblick auf die urtümliche Empfindenseinheit der Sinneskreise zu erreichen. (Siehe auch die illustrativen Beispiele W. Sterns für die erlebnismäßige Verschmolzenheit vom Taktil-Motorisch-Optischen usf. beim kindlichen Vorstellen, Wahrnehmen und Handeln.)

Dadurch rückt außerdem die vorherrschende Rolle der sogenannten subjektiven Stellungnahme am kindlichen Auffassen und Darstellen in den Möglichkeitshorizont des Films. Denn all dies kann schließlich noch anschaulicher werden, wenn man Zeichnungen und Plastiken der Kinder heranzieht; wobei zu beachten ist, daß es sich dabei keineswegs um fertige „tote Produkte" handeln darf, sondern der lebendige Akt des Zeichnens und Gestaltens selber soll und kann „aufgenommen" werden. Dadurch läßt sich eine lebendige und plastische Erfahrung davon vermitteln, daß das Zeichnen für das Kind keine bloße Wiedergabe von Gesehenem usw. ist, sondern Bestandteil einer „Erzählung" dessen, was das Kind „bei und gegenüber etwas" erlebt. Die Anweisungen für die Auswahl der Beispiele hierzu wären — um nur wenige zu nennen — den Arbeiten der Wiener Schule, ferner den Darstellungen von Stern, M. Muchow und Volkelt zu entnehmen. Wer einmal selber derartige Versuche veranstaltet oder an ihnen teil-

genommen hat, weiß, wie ungeheuer lebendig und manchmal geradezu spannend der Verlauf dieser kindlichen Schaffensprozesse sein kann, ganz zu schweigen von dem Belehrungswert.

Aber auch die reinen Wahrnehmungsvorgänge, d. h. wie das Kind in seinen verschiedenen Entwicklungsstadien die Welt „hat", und was als sich strukturierende Welt für das Kind in Betracht kommt, das wäre durch schwellenmäßige Ausgrenzungen vorführbar — ähnlich wie es Simoneit einmal andeutungsweise mit der vor Augen gehaltenen Kerze macht.

Hier konnte man sogar unbekümmert um sonst berechtigte methodische Bedenken zu dem biologischen Hilfsmittel der Konstruktion eines graphischen Umweltschemas greifen. (Siehe vergleichsweise den Raster vom Sehfeld der Fliege usw. bei Uexküll.) Hier liegen auch die Möglichkeiten für populäre Veranschaulichung, etwa im Sinne des Buches von Wegner.[1] Selbst das Bedeutungsverstehen dürfte dem experimentellen Zugriff unter Kontrolle des Films zugänglich sein; man denke an die neueren Versuche mit Photographien der Mutter, der Pflegerin und mit geometrischen Figuren, wie sie Charlotte Bühler für das erste Lebensjahr und W. Stern für verschiedene Altersstufen angestellt haben.

Von den weiteren Problemen, die man unter dem erwähnten entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt filmisch behandeln könnte, wollen wir nur noch auf einige kurz hinweisen, die wir für kamerareif halten — falls sie richtig angepackt werden.

Die Entwicklung des sozialen Verhaltens ist ja schon im ersten Lebensjahr experimentell untersucht worden, und es ist durchaus möglich, die hierbei verwandten Untersuchungsmethoden im Film vorzuführen, wie es durch Ch. Bühler bereits geschah; die Reaktionsversuche auf die menschliche Stimme, wo das mimische und sonstige Ausdrucksgebaren des Kindes ausschlaggebend ist, und dann die Kontakt-Situationen bei gleichaltrigen Kindern in einer „Box" wären ebenso verfilmbar wie das Lächeln des Säuglings im ersten sozialen Verständniskontakt mit Erwachsenen. Eine besonders lohnende Aufgabe wäre es, die Auswirkung der sogenannten „Trotzphase" am Ende des III. Lebensjahres zu zeigen. Es hätte einen eminent pädagogischen Wert, die Spannung vor Augen zu führen zwischen dem Selbständigkeitstrieb des Kindes und seinem wirklichen Können einerseits sowie die Spannung zwischen diesem Selbständigkeitstrieb und dem erzieherischen Verhalten der Erwachsenen andererseits. Diesem Loslösungsprozeß des Kindes von der Mutter samt seinen Ambivalenzen stehen viele Eltern noch sehr hilflos gegenüber — meist aus Mangel an Einsicht in die natürliche Entwicklungsdynamik dieser Phase. — Für den Film indessen bietet sich eine Fülle hieraus entstehender Konfliktsituationen an, die ganz im anschauungsmäßigen Bereich liegen, so z. B. wenn das Kind sich selbst anziehen will und die Mutter nicht die Geduld hat, das ungeschickte Probieren des Kindes mitanzusehen, oder wenn das Kind selbständig auf der Straße laufen will und nun strampelnd und schreiend von der eiligen bzw. besorgten Mutter auf den Arm genommen wird u. ä.

Noch eine andere Seite des kindlichen Werdeganges dürfte vom Standpunkt der modernen Forschungsmethodik in das Blickfeld des Films gebracht werden können. Wir denken an die Intelligenz. Bekanntlich ist das tierpsychologische Verfahren des „Umwegs" (Köhler) auch bei Kindern, die gerade laufen können, für

[1] Moni, Die Welt von unten.

Intelligenzfeststellungen benutzt worden: außerdem hat A. Descœudre mit der Lottomethode schon an Kleinkindern Intelligenzprüfungen vorgenommen. Jedenfalls kann man mit diesen konkreten Verhaltenstests für den Film fruchtbarer operieren als mit Überschriften wie: „Spuren leitender Vorstellungen", auf welche dann Aufnahmen folgen, die nichts eindeutig Erkennbares dieser Art wiedergeben.

Der Veranstalter künftiger Filmaufnahmen mit dem Thema „Frühkindliche Lebensperioden" wird genügend Stoff für eine Übertragung ins Optische vorfinden, der ihn vor den Gefahren bewahrt, mit Titelbeschriftungen mehr zu versprechen als das Bild bringt. Ebensowenig dürfte er es nötig haben, des öfteren zu „gestellt" wirkenden Aufnahmen Zuflucht zu nehmen; schließlich wird er auch davon absehen können, mit „Verniedlichungen" Effekte zu suchen, wo es genügend sowohl an wissenschaftlichem wie an abgerundetem Eindruckswert verliert. (Statt dessen kann man die Stellen fortlassen, wo Kindlichkeit gemimt, zur leeren Staffage wird — wie z. B. teilweise bei den Gartenaufnahmen im dritten Lebensjahr.) Um der aufklärenden pädagogischen Wirkung willen wäre zugleich zu wünschen, daß man in einem solchen Film nur mit Spielzeug hantieren läßt, das einen vorbildlichen Wert hat und nicht, wie es überwiegend der Fall war, einen bloß historischen der Antiquiertheit und bisweilen eine sehr zweifelhafte Altersangemessenheit. Diese Gefahren und Mängel — als begreifliche „Kinderkrankheiten" eines rühmenswerten Beginnens — fallen von selber fort, sobald man den hier behandelten Gegenstand unter die inhaltlich genetische Maxime stellt, von der aus wir auch unsere Frage zu beantworten suchten: ob es heute grundsätzlich möglich sei, die Ergebnisse der modernen Kinderforschung in einen Film mitaufzunehmen, der sich an weite Kreise wendet. Wir glauben, diese Möglichkeit wenigstens andeutungsweise dargetan zu haben, und glauben auch, daß gerade der zugrunde gelegte Entwicklungsgesichtspunkt „Vom Komplexen zum Gegliederten" ein geeignetes Auswahlprinzip bietet. Denn man muß sich darüber klar sein, daß sich für einen derartigen Film in abgewandelter Form das gleiche Problem der Methode erhebt, wie für irgendwelche andere Darstellung kindespsychologischer Daten. Sei sie populär oder wissenschaftlich, in jedem Fall besteht die Vorfrage: welches Auswahlprinzip gegenüber der Erscheinungsfülle soll angewandt werden? Und wegen der verschiedenen Ansatzmöglichkeiten in solchem Falle wurden wir durch den bahnbrechenden Film Simoneits zu einer grundsätzlichen Erörterung angeregt. Eine Möglichkeit des Verfahrens — in das z. T. der Film von Simoneit lenkt — wäre z. B. die, die Entwicklung mehr oder weniger als eine fortschreitende Zunahme von Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuschauen; dadurch wird ein zu formaler und quantitativer Zug in die Auswahl der Tatsachen hineingetragen, und zugleich erhält das gebotene Material eine zu sehr am „fertigen" Erwachsenen orientierte Charakteristik („Reifungseinzelheiten"). Richtet man aber das Thema von vornherein auf die materialen Entwicklungstendenzen und -funktionen aus, so kann man den Maßstab für die Auslese und Nacheinanderordnung des Vorzuführenden mehr nach „innen" legen, d. h. davon ausgehen, was in jeder Phase eben „kindgemäß" ist. Und auf das Verständnis dieser Seite an der psychophysischen Entwicklung zielt letzten Endes ja jeder derartige Versuch ab, von welcher Theorie oder Praxis er auch herkommen mag.

* *

Die seelische und berufliche Krisis der jungen Hortnerinnen in der ersten Praxis.

Von Helene Steilberg.

Vor mir liegen Briefe, Auszüge aus Tagebüchern, Berichte aus dem Rundbrief einer Hortnerinnenklasse. Sie stammen fast ausschließlich von meinen früheren Schülerinnen, die Oktober 1929 ihr Examen machten. So können die folgenden Ausführungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben. Aber die Not, das Ringen der sozial-arbeitenden Jugend sind im innersten Wesen überall das Gleiche, wenn sie auch unter anderen Verhältnissen ein anderes Gesicht zeigen.

Zunächst ist es notwendig, die seelische Lage der jungen Menschen beim Austritt aus dem Seminar zu kennzeichnen. Es sei ausdrücklich bemerkt, daß hier nur die Rede ist von solchen, die geistig und sozial bewegt, ihre „Arbeit" wirklich zum Hauptinhalt ihres Lebens machen wollen. Die meisten, man kann sagen fast alle, stehen mit einem hellen, leuchtenden Optimismus voller Ideale am Anfang ihres Weges. Aber dieser Idealismus ist jung, unerprobt. Der Glanz kommt nicht von seinem inneren, eigenen Gehalt. Die Hoffnung und der Wille zu großem Tun scheint stark und unüberwindlich. Keine Not ist zu groß. Liebe und Begeisterung werden alles überwinden. Ganz deutlich scheiden sich innerhalb dieses Rahmens zwei Charaktere. Da sind zunächst die Stürmer und Dränger. Für sie ist soziale Arbeit nicht nur Dienst am Menschen, sondern, halb unbewußt, ein Faktor persönlicher Entwickelung. Sie wollen geben, geben mit vollen Händen, aber nach eigenem Ermessen. Sie erwarten irgendwie eine Wechselwirkung für sich. So gefährlich eine solche Einstellung ist, es kann sich von hier aus eine Persönlichkeit entwickeln: Überwindung des Kleinlichen und Egoistischen, rechte Einschätzung der eigenen Persönlichkeit und ihrer Entwickelungsmöglichkeiten.

Die anderen sind die ruhig abwartenden. Sie setzen ihre Kraft ein, wo sie gebraucht wird, sind imstande, ihr Ich zurückzusetzen. Diese Mädchen haben sicher nicht so viele Schwierigkeiten, aber sie verfallen leicht einem beruflichen Spießertum und werden sicher nicht das Große erreichen, das der ersten Gruppe, wenn auch nur unter dem Einsatz schwerster innerer und äußerer Kämpfe gelingt. Eine dritte Gruppe bilden die, die sich selbst noch nicht klar darüber sind, welche Stellung sie dem Beruf in ihrem Leben einräumen sollen.

Das Bild, das die angeführten Gruppen ergeben, hat natürlich den Mangel jeder Typisierung. Das einzelne lebendige Subjekt läßt sich nicht klassifizieren, ohne daß ein Rest übrigbleibt, der in das Schema nicht hineinpaßt. So verschieden diese Typen ihrem innersten Wesen nach sein mögen, sie sind eins in dem intensiven Streben nach menschlicher und beruflicher Weiterentwicklung. Immer wieder hört man diesen brennenden Wunsch aus allen Briefen und Bekenntnissen heraus. „Ich bin nämlich doch sehr darauf bedacht, alle Kraft, innere und äußere, für meine spätere Arbeit (als Jugendleiterin) zu erhalten und möglichst noch zu sammeln. Denn später droht ein Abbau noch viel mehr, als jetzt." Eine andere schreibt: „Das Kollwitzbild steht seit dem ersten Tag auf meinem Nachttisch. Es soll mich immer wieder an meine wirkliche Arbeit erinnern und an das Streben, immer größer und reifer zu werden für den Platz, den ich einmal ausfüllen soll." So wie dieses Mädchen, sehen fast alle den augenblicklichen Zustand und auch die gegenwärtige Arbeit als eine Art Vorstufe

zu der endgültigen Lebensaufgabe an. Solche Überlegungen, wenn sie überhaupt während der Seminarzeit so klar formuliert werden, verstummen, zunächst, wenn die lang ersehnte erste Stelle angetreten wird. Die Freude darüber übertönt zuerst alle anderen Gedanken. Das Lernen ist beendet, nun scheint die Zeit der Kraftentfaltung gekommen. So scheibt eine: „Wenn die Praktikantinnenstelle auch letzthin nicht das ist, was ich mir wünschte, so ist der Gedanke, etwas Richtiges zu tun, doch herrlich." Wenn dieses erste Glück durch alle möglichen Schwierigkeiten und Enttäuschungen mehr oder minder stark beeinträchtigt wird, es bleiben doch immer viele Freuden, die ausgleichend und versöhnend wirken. „Es gibt Trauriges, Komisches, Wüstes, aber auch viele Kleinfreuden zu kosten. Aber die mögen ausschlaggebend sein!" Das Kinderheim ist meist eine „herrliche Arbeit". Tag und Nacht ist man mit den Kindern zusammen. Im Rundbrief schreibt eine: „Wie schön es ist, wenn man abends die Kinder ins Bett bringt, ihnen gute Nacht sagt und sie schön zudeckt! In solchen Augenblicken hatte ich immer das beglückende Gefühl: Jetzt kannst und mußt du die Mutter ersetzen!" Eine andere findet dieses Gefühl falsch: „Ich könnte nie mit dem Gedanken an die Arbeit herangehen, Kindern die Mutter ersetzen zu wollen. Könnte man nur ruhiger, klarer Beobachter sein, Kamerad, später dann vielleicht unmerklich Führer, Lenker!" Das gute Verhältnis zum Kinde befriedigt, gibt der jungen Hortnerin in ihren eigenen Augen einen bestimmten Wert. Ob die Basis Mütterlichkeit, Kameradschaftlichkeit oder ausgesprochenes Führertum heißt, ist unbedeutend. Große Selbständigkeit wird immer angenehm empfunden. „Ich wünschte mir Verantwortung, die mich auch einmal unruhig sein läßt!" sagt eine. Viel Freude macht immer das Beobachten der Kinder. Jeder kleine Zug wird gedeutet. Dadurch kommt es leicht, daß über reizenden und interessanten Einzelheiten die Hauptsache und das Ganze auch einmal vergessen werden. Andere bilden sich vorschnell ein Urteil, sowie das Kind sich geäußert hat. Doch immer wieder hört man auch: „Dieses oder jenes ist mir ein Rätsel." Sie zerbrechen sich den Kopf, wie an die Kinder heranzukommen sei. Gerade diese offenen Fragen, die Notwendigkeit, die Arbeit geistig und seelisch zu durchdringen, befriedigt, beglückt und gibt dem Beruf Wert und Leben.

Solche Freuden kommen wohl an jede Hortnerin heran, die sich ihren Beruf bedacht gewählt hat. Jedenfalls habe ich noch keinen Brief gelesen, in dem nicht bei aller Trübsal von irgendeinem kleinen Lichtblick berichtet wird. Nur reicht er leider oft nicht aus, um über alle möglichen Schwierigkeiten und Enttäuschungen hinwegzuhelfen. In den Jahren nach der Seminarzeit formt sich das Mädchen seinen Beruf und seine Stellung zu demselben. Dieser Werdeprozeß geht natürlich nicht ohne schwere innere und äußere Konflikte vor sich. Sie liegen zunächst im Wesen der Arbeit. Die junge Hortnerin ist mit einem Male aus der Theorie in die Praxis versetzt. Sie steht plötzlich allein vor einem Kreis festumrissener Pflichten. Eine Menge Probleme, im Seminar vielleicht schon dunkel empfunden, nehmen jetzt Gestalt an, werden riesengroß, drohen die junge, noch nicht in sich gefestigte Berufsfreude zu verschlingen. Viele quält das Unzulängliche der Hortarbeit. Sie ist „nur Stückwerk". Sie kann „kein vollgültiger Ersatz des Elternhauses" sein. Darf man bei der Erkenntnis dieses Ziel überhaupt noch „scheinbar" verfolgen (man weiß ja, daß es vollkommen nie erreicht wird), oder muß man den „Betrieb" auf ganz neue Voraussetzungen

aufbauen? Aber welches sind diese Voraussetzungen? „Welche Stellung nehme ich, die Hortnerin, dabei ein?" In diesem Zusammenhang spielt fast auch immer die „Masse" als große, ungelöste Frage eine Rolle. Fast alle leiden darunter, daß sie keinen Erfolg ihrer Bemühungen sehen. „Es ist täglich nur ein augenblickliches Herausreißen aus dem häuslichen Dreck, der so fest, so fest, so fest klebt!" Auch die Berechtigung der Autoritätsstellung wird oft angezweifelt. Das kann weltanschaulich begründet sein. In den meisten Fällen ist es aber wohl ein unbewußt versuchter Ausweg der jungen Hortnerin, die selbst keine Autorität bei ihren Pflegebefohlenen hat. Diese Probleme können zuzeiten drückend werden, können die ganzen Anschauungen der Mädchen über Fürsorge usw. verwirren. Aber im Grunde sind sie doch ein gutes Zeichen. Sie sind der Weg zu einer beseelten, wirklich persönlichen Berufsauffassung. Anders ist es mit den Schwierigkeiten, die sich aus den vorgefundenen Verhältnissen und Menschen ergeben. Das Seminar, der Hort oder Kindergarten ist oft das Maß, mit dem alles gemessen wird. Die Anhänglichkeit spielt hier eine gewisse Rolle, aber auch eine geistige Starre, die Unfähigkeit, sich auf neue Verhältnisse umzustellen. Die Vorgesetzten und Mitarbeiter werden einer scharfen Kritik unterzogen. Wenn es gut geht, erkennt man die anderen, vielleicht sehr schwierigen Verhältnisse an.

„Am schlimmsten war es, mit ansehen zu müssen, wie die angestellte Kindergärtnerin und Jugendleiterin mit den armen Kindern umgingen." Eine schreibt von der Oberin eines Heimes: „Sie ist innerlich ganz hart und versteint und hat gar keinen Sinn für die Jugend." Wie so oft im Leben sehen die Mädchen manche große Idee an der Unzulänglichkeit ihrer Träger scheitern. Bei ihrem Mangel an Übersicht kommen sie dann leicht dazu, das Ganze zu verwerfen. „Man muß sich daran gewöhnen, alles, was einen so großen Namen hat, mit kritischen Augen zu betrachten. Nach all den Erfahrungen, die ich gemacht habe, kommt mir die Organisation d– – – – – vor, wie ein mit Honig bestrichenes hartes, altes Stück Brot. Äußerlich verlockend, aber wenn man hineinbeißt, haut man sich höchstens die Zähne aus."

Eine große Klippe für junge Hortnerinnen sind solche Anstalten, die politisch und weltanschaulich fest gebunden sind und dadurch stark der herrschende Ton bestimmt wird. Diese Idee äußert sich oft in verknöcherten Vorschriften, die nur Sinn haben, wenn sie lebendiger Geist beseelt. „Mit den Erwachsenen ist das ‚Du' ekelhaft. Man rennt aneinander vorbei und sagt eben ‚Du'. Ganz besonders in konfessionellen Anstalten ergeben sich solche Schwierigkeiten." Harmlose Lebens- und Daseinsfreude wird oft durch übertriebene Engherzigkeit unterdrückt. Es ist klar, daß sich das „Nicht-wohl-fühlen" der Mädchen immer ungünstig für die Arbeit auswirkt.

Zu einer ganz tiefen Depression führt sehr oft das Gefühl der eigenen Mangelhaftigkeit und Unfertigkeit. Die innere Unsicherheit in Erziehungsfragen wirkt oft geradezu lähmend. Die Mädchen verlieren den Mut und den Glauben an sich selbst: „Daß ich nicht einmal 50 % zur Hortnerin tauge, habe ich längst erkannt!" Eine andere: „In den ersten Wochen war ich felsenfest der Meinung, ich hätte meinen Beruf verfehlt, und trug mich mit dem Gedanken, umzusatteln." Nur ganz wenige werden von solchen Zweifeln verschont. Am meisten werden natürlich solche erfaßt, die die höchsten Ideale, die größten Erwartungen mit

in die Arbeit bringen. Außerdem darf man nicht vergessen, daß die Mädchen in einem Alter sind, in dem sie um ihre Weltanschauung, um Gott und Leben kämpfen. Man kann es schon glauben, wenn eine den Zustand, der sich aus alledem ergibt, ein „trauriges, kraftloses Durcheinander" nennt.

Ich habe versucht, einige Schwierigkeiten der ersten Praxis zusammenzustellen. Gewiß spielt je nach Veranlagung und Verhältnissen noch vieles andere mit. So viel ist nach dem Vorgesagten jedenfalls verständlich, daß man oft von einer ausgesprochenen Berufsenttäuschung sprechen kann. Diese äußert sich unter Umständen in schwärzestem Pessimismus: „Gestaunt habe ich, wie die Kinder sich freuten heute, als ich kam. Das hatte ich gar nicht gedacht bei dem: Aus dem Auge, aus dem Sinn. Ich gebe natürlich nichts darauf. Das ist wie eine Fata Morgana. Wenn man nachher zuschaut, ist es weg. Ich verlange ja auch gar nichts. Die Erwartungen und Ideale habe ich doch schon so, so abgebaut!"

Nun entsteht die Frage nach der Auseinandersetzung mit dieser Enttäuschung. Das junge Mädchen, von dem die vorstehenden Äußerungen stammen, hat den ganzen Beruf aufgegeben. Sehr viel hat hierzu die Unmöglichkeit beigetragen, eine einigermaßen besoldete Stelle zu finden. Jetzt sucht sie Büroarbeit — schon vor der Seminarzeit hatte sie eine solche Stelle —, um sich Geld zu verdienen für eine spätere Zusatzausbildung. Vielleicht in Schwarzerden. Außerdem: „man kann auch außerberuflich sozial arbeiten". Man kann nur gespannt sein, wie sich dieser Lebensweg weiter gestaltet. Vielleicht findet sie später, wenn sich die allgemeinen wirtschaftlichen Verhältnisse gebessert haben, und sie selbst reifer und gesammelter geworden ist, zu ihrem Beruf zurück. Vielleicht bleibt sie aber auch in einer kaufmännischen Stellung, und wirkt von hier aus für die Förderung des sozialen Gedankens.

Viele entschädigen sich für die erste Enttäuschung durch die Liebe eines einzelnen Kindes. Diese Bindung kann zu stark werden, zum Schaden von Kind und Allgemeinheit, aber auch der Hortnerin. Ich habe es sogar erlebt, daß leicht erregbaren, nervösen Mädchen das körperlich Schöne des Kindes gefährlich wurde. Oft steigt das Gefühl auf: „Dieses immer wieder Geben pumpt mich aus. Ich muß Reserven haben. Soziales Gefühl, Ideale reichen nicht aus." Auch aus dieser inneren Situation heraus hängen die Mädchen ihr Herz mit großer Intensität an irgendeinen Menschen, meist wohl an einen Mann, wenn sich Gelegenheit dazu bietet. Welche moralischen Schäden aus einer solchen Liebe erwachsen können, ist ohne weiteres klar. Zum Glück sind solche Fälle doch sehr in der Minderzahl. Die meisten suchen doch in ernster, mühevoller Arbeit an sich selbst die Enttäuschung zu überwinden. Eine sagt: „Da hat man wahrhaft Zeit, um zu sich selbst zu kommen und zu erkennen, was man alles vermißt hat. Es muß eben besser werden." Eine andere schreibt: „... aber gerade durch solche innere Kämpfe wird man reicher und mutiger." Zum Glück findet man Mädchen mit dieser Auffassung öfter als solche, die sich in eine schwüle Sentimentalität flüchten. Aber es ist für die jungen Menschen furchtbar schwer, sich zu diesem Standpunkt durchzuringen. Sie sind sich dessen auch klar bewußt, und aus dieser Erkenntnis heraus hört man immer wieder den Ruf nach Führung. In diesem Alter haben die Mädchen ein brennendes Verlangen, alles klar zu wissen: die Grenzen und Möglichkeiten der eigenen Anlagen. Sie ringen um die Erkenntnis des eigenen Ich und wissen nicht, daß es restlose Klarheit in dieser Beziehung

gar nicht gibt. „Trotzdem ich wünsche, von anderen die Grenze meines Könnens zu wissen, habe ich doch eine unendliche Angst vor diesem Wissen." „Es ist ja seltsam, daß vieles, was man unklar aus der Erfahrung weiß, erst voll zu Bewußtsein kommt, wenn man es schwarz auf weiß sieht, d. h. wenn ein anderer es sagt." Ob sich wohl diejenigen Leiterinnen, die junge Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen in ihrem Betrieb haben, klar machen, daß sie noch ein Stück Erziehungsarbeit an diesen „großen Kindern" zu leisten haben? Gewiß sind es viele, die ruhig und sicher ihren Weg gehen, aber das ist doch die Minderzahl. Mit der Unterweisung in pädagogischen Handgriffen ist es nicht genug. Der ganze Mensch muß erfaßt werden. Ob das immer im Rahmen des Dienstes möglich ist, bezweifle ich. Aber die Form dieses Verhältnisses muß jede selbst finden. Ich persönlich habe die Erfahrung gemacht, daß eine gemütliche kleine Teestunde in der Privatwohnung oft Wunder tut; dann sieht man erst, was hinter einer so ruhigen und gleichmütig scheinenden Oberfläche steckt. Aber man hüte sich bei aller Hilfsbereitschaft, Übertreibungen oder ein falsches Pathos aufkommen zu lassen: „Nun, überwunden ist immer noch nicht alles, aber ein wenig gereinigt. Und über den Enttäuschungen stehend, kann ich mir wenigstens wieder Mut zum Weiterleben geben."

Und dann die Leiterin selbst. Ob sie nicht auch etwas hat von einem stark persönlichen Verkehr mit den jungen Kolleginnen? Der maßlosen Kritik wird dadurch meist die Spitze abgebrochen, aber man soll sie nicht ganz unterdrücken. Sollten wir uns nicht dieser Kritik freuen? Ist sie nicht ein Zeichen, daß sich die Mädchen bewußt, mit offenen Augen an ihre Arbeit machen? Es tut auch ganz gut, wenn die guten bewährten, aber doch vielleicht etwas angestaubten Gewohnheiten einer eingehenden Musterung unterzogen werden. Vielleicht findet man im wahrsten und schönsten Sinne geistige Mutterschaft. Muß nicht jede dankbar und glücklich sein, der das Schicksal junge Menschen in den Weg führt, denen sie vielleicht maßgebende Führerin ins Leben und in den Beruf sein kann?

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung.

Aufruf!

Gar mannigfach sind die Leiden, unter denen heute unser Volk seufzt. Kaum eine Familie gibt es, in der sich nicht wirtschaftliche, körperliche oder seelische Not in irgendeiner Form eingeschlichen hat. Wir Lehrer und Lehrerinnen wissen und spüren täglich, wie von all dem gerade die uns anvertraute Jugend betroffen wird.

Da ist es Aufgabe der Volkserzieher, allen Gründen leiblicher und seelischer Not nachzuspüren und nach Kräften helfend einzugreifen. Darum treten wir heute vor die deutsche Lehrerschaft aller Richtungen und Gattungen zum Zwecke gemeinsamer Veranstaltung einer

Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung

Es liegt uns fern, den Alkohol als die einzige Ursache für die gegenwärtige Not hinzustellen. Doch dürfte nicht zu leugnen sein, daß er gerade in unsere Zeit am wenigsten paßt. Keine Not wird durch den Trunk behoben. Das Familienleben wird zerrüttet; die einzelnen werden nur noch ärmer und kränker; Unfälle und Vergehen häufen sich im Gefolge des Alkoholismus.

Das seit dem 1. Juli 1930 in Kraft stehende Gaststättengesetz enthält besondere Jugendschutzbestimmungen. Sollen diese befolgt werden und sich segensreich auswirken, so ist es notwendig, der Jugend gründliche Einsicht in die Zusammenhänge des Alkoholismus zu vermitteln, eine Aufgabe, die in der Hauptsache von den Erziehern geleistet werden kann.

Darum soll in dieser Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung vom 26.—31. Oktober 1931 die deutsche Lehrerschaft den einmütigen Kampf gegen die Alkoholschäden aufnehmen und durch gründliche Aufklärung die Jugend auf die Alkoholgefahren hinweisen, — mehr, als wir es sonst schon tun —. Damit wird eine umfassende vorbeugende Arbeit im Dienste unseres Volkes geleistet.

Zahlreiche Verbände rufen ihre Kollegen und Kolleginnen zu möglichst tätiger Mitarbeit auf.

Tun wir jeder unser Bestes, wenigstens diese Quelle des Unheils zu verstopfen, da wir so vielen anderen gegenüber machtlos sind. Wir rechnen auf die Mitarbeit eines jeden Lehrers, einer jeden Lehrerin.

Es geht um das Wohl unserer Jugend!

Richtlinien

für die Durchführung der Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung vom 26.—31. Oktober 1931.

1. Die Reichsschulwoche für alkoholfreie Jugenderziehung findet in Schulen aller Art in allen Landesteilen des Deutschen Reiches zu gleicher Zeit, und zwar in den Tagen vom 26.—31. Oktober 1931 statt, mit dem Zweck, die deutsche Jugend in diesen Tagen über die Schäden des Alkoholismus gründlich aufzuklären und so vorbeugende Arbeit zu leisten.

2. a) Die Durchführung der Veranstaltung liegt in den Händen der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung (Rafaju), Berlin W 9, Stresemannstraße 121. Von der Geschäftsstelle der Rafaju gehen den einzelnen Reichsfachverbänden für Lehrerschaft laufend Anregungen und Mitteilungen über den Fortschritt der vorbereitenden Arbeiten zu. Die Reichsverbände der Lehrerschaft leiten diese Nachrichten weiter an ihre Landesverbände, die Landesverbände an die Ortsgruppen, und die Ortsgruppen geben den Einzelmitgliedern in Versammlungen und durch Rundschreiben davon Kenntnis. Auch können die Jahreshauptversammlungen, Provinzial- und Kreislehrertagungen dazu benutzt werden, fortlaufend über die organisa-

torische Vorbereitung und Durchführung der alkoholgegnerischen Schulwoche zu unterrichten.

b) In der methodisch-praktischen Durchführung der Schulwoche wird der einzelnen Lehrkraft selbstverständlich volle Freiheit gelassen. Es sei lediglich daran erinnert, daß in jedem Unterrichtsfach und in jeder Schulgattung etwa vom 10. Jahre an die Alkoholfrage zwanglos sich behandeln läßt. Entwürfe für Stoffverteilung und Durchführung einer Konzentrationswoche über den Alkohol sind von der Geschäftsstelle der Rafaju in Vorbereitung; sie können bei dieser zu gegebener Zeit angefordert werden.

3. Die Lehrer- und Lehrerinnenverbände werden in Hinweisen, Notizen und Aufsätzen in der pädagogischen Presse die Notwendigkeit und Bedeutung der Veranstaltung darlegen und auf diese Weise für eine allseitige, möglichst tatkräftige Mitarbeit zu werben suchen.

4. Die Geschäftsstelle der Rafaju stellt zu gegebener Zeit Material für den Gebrauch der Lehrerschaft bereit; z. B. Stoffverteilungspläne, Verzeichnisse von Literatur, Anschauungstafeln, Flugblätter usw. Inwieweit diese Drucksachen unentgeltlich abgegeben werden können, läßt sich zur Zeit noch nicht übersehen. Das ist abhängig von den Mitteln, die für diesen Zweck von öffentlicher und privater Seite zur Verfügung gestellt werden.

*

Umfrage.

Das Pädagogische Seminar der Universität München (Zimmer 152) veranstaltet eine Umfrage über den Einfluß des männlichen Erziehers auf die heranwachsende weibliche Jugend. Wer unter unseren Lesern und Leserinnen (auch den Müttern!) Erfahrungen in der Mädchenerziehung besitzt, wird um Beantwortung folgender Fragen gebeten:

1. Wie beurteilen Sie, nach Ihrer speziellen Erfahrung, den Unterrichts- und Erziehungserfolg des Lehrers im Vergleich zur Lehrerin, in den oberen Klassen von Bildungsanstalten für die weibliche Jugend?
2. Sind Ihnen aus Ihrer pädagogischen Praxis bestimmte Fälle bekannt, in denen der Geschlechtsunterschied zwischen Lehrer und Schüler auf die Entwicklung junger Mädchen in intellektueller oder charakterologischer Hinsicht besonders fördernd gewirkt hat? oder haben sich unter denselben Voraussetzungen schädliche Einflüsse nachweisen lassen?

Ein weiterer Fragebogen wendet sich an alle Frauen, die aus ihrer eigenen Jugend Erfahrungen zu jenem Problem gesammelt haben. Die Antworten können anonym erfolgen, ohne daß jeder der 10 aufgeführten Punkte berücksichtigt werden müßte.

Vorfragen.

I. a) In welchem Alter stehen Sie jetzt?
   b) Ihr jetziger Beruf bzw. gegenwärtige Tätigkeit?
   c) verheiratet oder unverheiratet?
   d) Ihr bisheriger Bildungsgang und das Jahr Ihres Schulabschlusses?
   (mit Angabe der Schulart(en) und Ihrer jeweiligen Altersstufe, nach Möglichkeit auch Nennung des Schulortes.)

Familie.

II. a) Sind Sie in Ihrer Jugend in einer vollständigen Familie aufgewachsen? In welchem Altersverhältnis stehen Sie zu Ihren Geschwistern?

b) Lag die häusliche Erziehung vorwiegend in der Hand Ihres Vaters oder Ihrer Mutter oder bei beiden Eltern gemeinsam?

c) Waren Sie im ganzen oder zeitweise mehr dem väterlichen oder dem mütterlichen Einfluß zugänglich?

d) Haben Sie sich — falls Sie Geschwister besitzen — lieber von Schwestern oder von Brüdern beeinflussen bzw. erziehen lassen?

Schule im allgemeinen.

III. Welche innere Einstellung brachten Sie der Schule während Ihres Schulbesuches entgegen?

Lehrkräfte.

IV. a) Sind Sie von Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet worden? oder ausschließlich von Lehrern bzw. Lehrerinnen?

b) Fühlten Sie im letzteren Falle zeitweise oder dauernd den Wunsch nach einer anderen Zusammensetzung des Lehrkörpers?

c) Haben Sie (oder hätten Sie) im allgemeinen oder auch nur für bestimmte Unterrichtsfächer speziell männliche bzw. weibliche Lehrkräfte vorgezogen? Hat diese etwaige Vorliebe auf den verschiedenen Altersstufen gewechselt?

d) Wurde Ihr Interesse für einzelne Unterrichtsfächer durch Ihre persönliche Stellung zu den betr. Lehrpersonen beeinflußt und können Sie dazu Beispiele anführen?

e) Was gefiel Ihnen an den betreffenden Lehrpersonen oder was stieß Sie ab:

1. in der Behandlung der Stoffe?
2. in der persönlichen Behandlung der Schülerinnen?

f) Wünschten bzw. pflegten Sie während oder nach der Schulzeit persönliche Verbindungen mit einzelnen Ihrer Lehrer(innen)?

Erwachsene im allgemeinen.

V. Hat ein bestimmter Erwachsener (oder auch mehrere) einen besonders nachhaltigen Einfluß auf Ihre Jugendentwicklung ausgeübt und können Sie die betreffende(n) Persönlichkeit(en) noch näher schildern in bezug auf Alter, Geschlecht, Beruf, ob verheiratet oder unverheiratet, Wesensart und persönliches Verhalten zu Ihnen? In welchem Alter waren Sie selbst damals?

Vertrauensverhältnis.

VI. Haben Sie in Ihrer Jugend eine besondere Kluft oder Nähe zwischen sich und Ihren männlichen Erziehern empfunden, die Sie in Ihrem Vertrauen behindert bzw. gefördert hat? Haben oder hätten Sie sich überhaupt als junges Mädchen lieber einem Erwachsenen männlichen oder weiblichen Geschlechts anvertraut, wenn Sie Rat brauchten? Hat dieses Vertrauensverhältnis über Ihre Jugendzeit hinaus angehalten oder was war der Grund für Ihre veränderte Einstellung zu dem (bzw. den) betreffenden Menschen?

Vorstellung vom Wesen des Mannes.

VII. Ist Ihre Vorstellung vom Wesen des Mannes entscheidend bestimmt worden durch das Bild des eigenen Vaters, eines Lehrers, Seelsorgers oder eines anderen erwachsenen Mannes, der in Ihrer Jugendzeit auf Sie Eindruck machte? Welche Einflüsse auf den Inhalt dieser Vorstellung spielten sonst etwa eine Rolle, z. B. Lektüre, Gespräche mit Altersgenossen?

„Schwärmen."

VIII. Sehen Sie in der sogenannten „Jugendschwärmerei" ein pädagogisch förderliches oder bedenkliches Moment? Können Sie hierzu Beispiele aus eigenen Erlebnissen und Beobachtungen anführen? Glauben Sie, daß mehr für Personen des eigenen oder des anderen Geschlechts „geschwärmt" wird?

Eigenschaften des Erziehers der weiblichen Jugend.

IX. Welche Eigenschaften schätzen Sie am männlichen und welche am weiblichen Erzieher für eine pädagogisch fruchtbare Mädchenbildung in Haus und Schule besonders hoch?

Allgemeines Urteil.

X. Wie beurteilen Sie überhaupt den Einfluß des männlichen Erziehers auf die weibliche Jugend?

*

Kongreß für Kleinkind-Erziehung 1932.

Der Geburtenrückgang, die zunehmende berufliche Beanspruchung der Frauen, die wirtschaftlichen Nöte im allgemeinen bewegen die unten bezeichneten Verbände, unter Zurückstellung aller Verschiedenheiten in Einstellung und Methode, gemeinsam einen Kongreß für Kleinkind-Erziehung 1932 zu veranstalten. Sie folgen dem Drängen ihres erzieherischen Gewissens, wenn sie sich die Aufgabe stellen, die weiteste Öffentlichkeit darüber aufzuklären, welche Pflichten aus der Not, dem Wert und dem Recht des Kleinkindes dem einzelnen, der Familie und den öffentlichen Körperschaften erwachsen. Voraussichtlich wird der Kongreß vom 1.—5. Oktober 1932 in den Räumen des Berlin-Schöneberger Rathauses stattfinden. Das Bezirksamt Berlin-Schöneberg hat in hochherziger Weise bereits die für den Kongreß und die mit ihm verbundenen Ausstellungen zur Kleinkind-Erziehung notwendigen Räume (Bürgersaal, Brandenburg-Halle und Ausstellungsräume) zur Verfügung gestellt. Der preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hat sein Interesse bereits durch einen Beitrag zu den Kosten der Kongreßvorbereitung bekundet, der Reichsminister des Innern und der preußische Minister für Volkswohlfahrt haben das Gleiche in Aussicht gestellt. Der Kongreß kann angesichts der Notwendigkeit, in Zukunft jedes Kind zu einem vollwertigen Gliede des Volkes und der Menschheit zu erziehen, des Interesses und der Auswirkung schon heute sicher sein.

Dieser Ausschuß hat zunächst das nachstehende — noch unverbindliche — Programm erarbeitet:

Erster Tag: „Entschiedene Schulreform". 1. Menschheitsnot und Kleinkindnot. 2. Die Problematik der Pädagogik in der Gegenwart. Individualpsychologie. 1. Psychologie und Erziehung des Säuglings. 2. Individualpsychologie im Kindergarten. 3. Erziehung der Erzieher.

Zweiter Tag: Deutscher Fröbelverband. 1. Fröbels Gedanken über Kleinkind-Erziehung und der moderne Fröbelsche Kindergarten im Lichte der gegenwärtigen Kinder- und Bildungspsychologie. 2. Der Lebensraum des Kleinkindes im Kindergarten. 3. Berufsausbildung. 4. Mutterbildung.

Dritter Tag: Besichtigungen und Führungen — Öffentliche Kundgebung (mit einer Rednerreihe) „Das volle Menschentum für jedes Kleinkind!"

Vierter Tag: Verein Montessori-Pädagogik Deutschlands. 1. Die Stellung des Erwachsenen zum Kinde. 2. Das Kind in seinem Raume. 3. Die Schöpferkräfte des Kindes. Deutsche Montessori-Gesellschaft. 1. Die psychologische Grundfrage des Kleinkindes und die pädagogischen Lösungsversuche. 2. Das Erleben der spontanen Aktivität der Kinder in der Praxis des Kinderhauses. 3. Das Montessori-Kinderhaus als organischer Unterbau der Montessori-Schule.

Fünfter Tag: Psychoanalyse. 1. Die psychoanalytische Psychologie des Kleinkindes.

2. Die Erziehung des Kleinkindes vom psychoanalytischen Standpunkt aus. Entschiedene Schulreform. 1. Kleinkind-Erziehung als Entschiedene Schulreform. 2. Erziehung als Kulturpolitik.

Die Vorbereitung liegt in den Händen eines aus Vertretern der Verbände zusammengesetzten Ausschusses, in dem der „Bund Entschiedener Schulreformer" als Einberufer den Vorsitz führt.

Allgemeine Zuschriften in Sachen des Kongresses sind zu richten an: Professor Paul Oestreich, Berlin-Friedenau, Menselstraße 1.

Anfragen und Mitteilungen, die sich nach den einzelnen Gruppen spezialisieren lassen, bitten wir an die betreffende Adresse zu richten, die aus den folgenden Unterschriften zu entnehmen ist:

Internationaler Verein für Individualpsychologie: Ruth Künkel, Berlin-Wilmersdorf, Barstraße 29, III.

Deutscher Fröbelverband: Berlin W 30, Karl-Schraderstr. 7/8.

Verein Montessori-Pädagogik Deutschlands: Berlin W 8, Wilhemstr. 57/58.

Deutsche Montessori-Gesellschaft: Berlin-Zehlendorf-West, Niklasstr. 5 (Flatow).

Deutsche Psychoanalytische Gesellschaft, Zweigvereinigung der „Internationalen Psychoanalytischen Vereinigung". Mitteilungen an das „Berliner Psychoanalytische Institut", Berlin W 62, Wichmannstr. 10 (Dr. Carl-Müller-Braunschweig).

Bund Entschiedener Schulreformer: Berlin-Friedenau, Menzelstr. 1.

*

Nachrichten.

Vom 2.—5. Oktober 1931 veranstaltet der „Bund Entschiedener Schulreformer" in Berlin-Schöneberg einen öffentlichen Kongreß mit dem Thema: „Jugend, Erziehung und Politik". Redner sind: Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Adolf Grimme, Dr. Eugen Diesel; Hofrat Dr. L. E. Tesar-Wien; Lehrer Richard Meschkat; M. d. R. Toni Pfülf; Schulrat Erich Viehweg; Studienrat Martin Weise; Dr. Fritz Hellwig; Lehrer Josef Rudolf; Oberstudiendirektor Dr. Erich Schönebeck; Dr. Heinrich Müller; Marlise Sonneborn; Dr. Reinemann; Professor Paul Oestreich. — Im Anschluß an die Tagung Besichtigungen. — Anfragen Albert Lenz, Berlin O 17, Hohenlohestr. 9.

* *

Schrifttum.

E. R. Jaensch und Mitarbeiter, Studien zur Psychologie menschlicher Typen. XVI und 532 Seiten. Mit 68 Abbildungen im Text und einer farbigen Tafel. Leipzig 1930. Verlag von Johann Ambrosius Barth. Brosch. RM. 24.—.

Unter den mannigfachen Ansätzen zu einer Typenlehre der menschlichen Persönlichkeit, die uns die letzten Jahre brachten, haben die von Ernst Kretschmer zweifellos am meisten Beachtung und Zustimmung gefunden. Das hat seine guten Gründe. Die „klinische Methode", d. h. die zu großer Leistungsfähigkeit entwickelte Beobachtung des Klinikers, der die Normalpsychologie bis heute nichts Gleichwertiges an die Seite zu stellen vermag, hatte längst vor Kretschmer die Zusammengehörigkeit krankhaft gesteigerter (manischer) und depressiver Stimmungslagen erkannt. Auch auf die Übergänge dieses manisch-depressiven Irreseins zu normalen Temperamenten war wiederholt hingewiesen worden. Kretschmer sah durch die krankhaften Verzerrungen hindurch den Formenkreis der normalen zyklothymen Temperamente. Von den Krankheitsformen des Spaltungsirreseins (der Schizophrenie) gelangte er auf dem gleichen Weg über die Grenzfälle zwischen dem pathologischen und dem normalen Bereich zur Aufdeckung des anderen Formenkreises der normalen schizothymen Temperamente. Hier ist nichts von Spekulation über das Wesen oder den Aufbau der Persönlichkeit zu finden. Die dem geschulten Beobachter in die Augen springenden Unterschiede des krankhaft übersteigerten Temperaments werden ins normale Seelenleben zurückverfolgt. Vom Bestehen der

Unterschiede beim Normalen kann man sich durch sorgsame Beobachtung leicht überzeugen. Die Zugehörigkeit zu einem Formenkreis des Temperaments bedingt keineswegs eine Festlegung der Person auf eine bestimmte Form des Formenkreises. Diese kann sich vielmehr aus innerer Angelegtheit oder unter dem Zwang äußerer Situationen (was Kretschmer freilich kaum berücksichtigt) wandeln. Es gibt wohl kein psychisches Verhalten, das nur durch Anlage bedingt ist, allerdings auch keines, das nur durch die äußere Situation bestimmt wird. Der Nachweis der bevorzugten Koppelung der beiden Formenkreise des Temperaments mit verschiedenen Formen des Körperbaus (worauf schon ältere Untersuchungen hinweisen), ist das zweite Verdienst der Kretschmerschen Arbeiten.

Nun sind Temperamente noch nicht Persönlichkeiten, und die Frage, was das Temperament in der gesamten Persönlichkeit ausmacht, ist sicher eine wichtige theoretische Frage. Kretschmer geht an ihr als einer theoretischen Frage vorbei. Als klinischer Beobachter deckt er aber eine Fülle von Koppelungen zwischen dem Temperament und verschiedensten psychologischen Merkmalen des Individuums: der Eigenart seiner Ausdrucks- und Willkürbewegungen, seinen sogenannten Charaktereigenschaften, sozialen Verhaltungsweisen, praktischer Lebenseignung, seinen Wertrichtungen auf. Hier werden die Formenkreise des Temperaments zu solchen der Persönlichkeit. Die Versuche, mit Hilfe des psychologischen Experiments das aus der Beobachtung Gewonnene zu erhärten und zu erweitern, haben bisher nicht wesentlich über die Ergebnisse der Beobachtung hinausgeführt.

Gewiß ist die Kretschmersche Lehre von einer abschließenden Lehre der Persönlichkeitstypen noch recht weit entfernt. Von der noch fehlenden Theorie abgesehen, bedarf gerade die Lehre von den Koppelungen zwischen Temperament und anderen Persönlichkeitseigenschaften eingehender weiterführender Untersuchungen, für die die Methode der klinischen Beobachtung nicht ausreichen dürfte. Auch sind die Kretschmerschen Persönlichkeitstypen noch lange nicht Typen der Gesamtpersönlichkeit. Die durch die Situationsgebundenheit des menschlichen Verhaltens und durch Umweltseinflüsse gesteckten Grenzen für das Auftreten bestimmter angelegter Persönlichkeitsmerkmale sind im einzelnen noch nicht erkannt, die Untertypen der beiden Formenkreise — namentlich des schizothymen — noch nicht befriedigend herausgearbeitet, die vielfach aus der Psychopathologie stammenden Beschreibungsbegriffe (auch der zentrale Begriff des Temperaments) noch nicht eindeutig festgelegt. Daß Kretschmer aber nur den zur Zyklothymie neigenden Körperbautypus, also nur einen Typ des psychischen Verhaltens gut erfaßt habe, wie Jaensch meint, scheint mir so wenig richtig zu sein wie die andere Meinung, daß hier von außen herangetragene Einteilungsgesichtspunkte vorliegen und daß nur die Psychologie des normalen Menschen „die ursprünglichen Lösungsansätze für die Aufgabe der Typenkunde" liefern könne. Wenn die „Marburger typologische Forschungsmethode" ihre Typenstudien an ausgeprägten Fällen macht, so ist es nicht einzusehen, warum man nicht von den meist noch schärfer geprägten Exemplaren ausgehen soll, die sich dem Psychopathologen zur Beobachtung bieten. Die methodologische Gefahr, die eine Beschränkung auf Ausprägungstypen mit sich bringt, gilt in dem einen so wie im anderen Falle. Daß aber das emotionelle und das Triebleben nicht unwesentliche, beziehungslose Merkmale der menschlichen Persönlichkeit sind, bedarf hier wohl keiner Begründung.

Die von Jaensch angeregten Typenuntersuchungen, die er, mit einem Vorwort versehen, in dem hier anzuzeigenden Band gesammelt hat, übernehmen aus der Sternschen Persönlichkeitslehre die Unitas multiplex (die Vieleinheit, Vieleinheitlichkeit, Einheit in der Mannigfaltigkeit oder Mannigfaltigkeit in der Einheit) als Grundmerkmal der Persönlichkeit. Jaensch bezieht die Vieleinheit auf die psychischen Funktionen und glaubt feststellen zu können, daß bei verschiedenen Typen eine verschieden starke Bindung der Funktionen zur Einheit besteht. Die Funktionen können sich wechselseitig durchdringen oder getrennt voneinander ablaufen. Im ersteren Falle spricht er vom Typus der Integrierten, im letzteren von dem des Desintegrierten und sieht in den beiden Typen „Grundtypen", „echte Grundklassen" der Persönlichkeit. Die psychischen Unterschiede zwischen jung und alt, männlicher und weiblicher Art, „südlichem" und „nördlichem" Typus im Sinne der Rassenbiologie (?) glaubt er als Sonderfälle der beiden Grundtypen ansehen zu dürfen. Er findet eine Beziehung zwischen dem integrierten Typus und dem organischen Naturgeschehen und zwischen dem desintegrierten Typus und dem anorganischen Geschehen. Den letzteren Typus vergleicht er mit der Maschine, den ersteren mit dem Organismus. Der Unterschied der beiden Typen erstreckt sich auf das „Welterleben" der Persönlichkeit und kann von den Äußerungen des höchsten Seelenlebens bis zu den elementaren psychischen und psychophysischen (auch physiologischen) Erscheinungen reichen. Die Untersuchungen der Schüler von Jaensch, die in diesem Bande gesammelt

wurden, bemühen sich, die Verschiedenheit der beiden Typen in einem „mittelhohen" Bereich der psychischen Leistung: im Gebiet der Wahrnehmungsvorgänge und der elementaren Vorstellungsprozesse aufzudecken. So soll sich das Bestehen oder Nichtbestehen der Integration der Persönlichkeit schon in den Nachbildern, in ihrer Beziehung zu der wahrgenommenen Vorlage, in der Veränderung ihrer Größe mit der Verlegung in eine größere oder kleinere Entfernung vom Auge (Emmertsches Gesetz), in ihren zeitlichen Verhältnissen zeigen. Stark integrierte Personen haben keine reinen Nachbilder, und die Gesetzmäßigkeiten, die für reine Nachbilder gelten, lassen sich bei ihnen nicht bestätigen. Die Wahrnehmungswelt und Vorstellungswelt durchdringen einander bei ihnen, während sie bei den Desintegrierten voneinander isoliert sind. Auch in Wahrnehmungstäuschungen, in der scheinbaren Größe der Sehdinge, beim Aubertschen Phänomen, in der Auffassung und Ausdeutung farbiger Klecksbilder, bei der tachistoskopischen Wahrnehmung von Figuren und beim tachistoskopischen Lesen treten charakteristische Unterschiede der beiden Typen zutage.

Innerhalb des Typus der Integrierten wollen Jaensch und seine Schüler Untertypen und Untergruppen nicht bloß nach dem Grade und der Allgemeinheit der Integration, sondern auch nach dem Überwiegen einzelner Elemente in dem Zusammenspiel der Funktionen, nach dem „Integrationskern" unterscheiden. Jaensch selbst unterscheidet einen nach außen integrierten Typus, ferner einen Synaesthetiker-Typus. Die Arbeiten der Schüler von Jaensch stellen dem allgemein und nach außen integrierten Typus die Sonderform des zeitweilig und bedingt integrierten Menschen gegenüber, der im alltäglichen Verhalten im allgemeinen die Merkmale des Integrierten nicht zeigt, wohl aber im „gesteigerten psychischen Verhalten". Der allgemein und nach außen Integrierte soll in innigem Kontakt mit der Welt leben und in all seinem Denken und Tun reich gefühlsmäßig gestimmt sein. Seine ausgeprägte Form ist der künstlerische Mensch. Der von Jaensch früher beschriebene Eidetiker wird als Integrierter aufgefaßt, ohne daß diesen Arbeiten klar zu entnehmen ist, wie sich die Umfänge der Begriffe eidetisch und integriert zueinander verhalten.

Eine Untersuchung von Hellmut Schenk gilt einer anderen Unterform des Integrierten, dem dynamischen Typus, bei dem das dynamische Erlebnis Kern der Integration ist. Philosophen wie Fichte und Eucken sollen hierher gehören, das Barock soll eine Schöpfung des dynamischen Typus, die Renaissancekultur eine Schöpfung des entgegengesetzten statischen Typus sein. Auch der dynamische Typus soll im elementar Seelischen verankert sein, und es wird versucht, seine Eigenart in Wahrnehmungsversuchen, wie sie oben genannt wurden, aufzudecken.

Wenn wir alles romantische und spekulative Beiwerk dieser Arbeiten und die Gedankenflüge vom Nachbild und Tachistoskop in die Philosophie des Organischen und in die Kulturgeschichte beiseite lassen und völlig „desintegriert" zu den Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen Stellung nehmen, so werden wir zunächst den besonderen Wert der Arbeiten in der Aufdeckung individuell und typisch verschiedener Verhaltungsweisen der Personen bei verschiedenen Wahrnehmungsleistungen erblicken. Die Persönlichkeitstypen, die Jaensch erfassen will, sollen nach den Gesichtspunkten der verstehenden und der experimentellen Psychologie (und der Sinnesphysiologie) erfaßt werden. Hier liegt vor allem der Versuch der Erfassung mit den Methoden der experimentellen Psychologie vor, die verstehende Arbeit — auch die zur Erfassung der konkreten Personen, die in diesen Versuchen als Versuchspersonen herangezogen wurden — ist vorausgegangen. Daß eine verstehende Betrachtung einen Zusammenhang zwischen den philosophisch-metaphysischen Ideen einer Person und der Größe, in der sie die Nachbilder eines roten Vierecks in verschiedenen Entfernungen sieht, verständlich machen kann, scheint dem Referenten von vornherein ausgeschlossen. Wie denn überhaupt die Frage einer „Verankerung" der in „höheren" Geisteshaltungen zutage tretenden Persönlichkeitstypen im „Elementarpsychischen" ein Problem ist, das sich nach Auffassung des Referenten auf dem von Jaensch eingeschlagenen Weg nicht wird lösen lassen. Daß eine solche Verankerung besteht, hält auch Referent für wahrscheinlich. Daß sie so kräftig ist, daß sich Typen der Gesamtpersönlichkeit restlos auf Elementarpsychisches zurückführen lassen, daß also eine eindeutige Zuordnung von Persönlichkeitstypen zu elementarpsychischen Verhaltungsweisen besteht, hält er indessen für überaus unwahrscheinlich Das Elementarpsychische, in dem Persönlichkeiten verankert sind, dürfte aber kaum in Empfindungen und einfachen Vorstellungen, sondern vielmehr in elementaren seelischen Strukturen zu suchen sein, die man Instinkte, Triebe, Temperamente nennt.

In den Jaenschschen Persönlichkeitstypen und ihren Untertypen klingt allerhand aus den in der Literatur seit langem vorhandenen Typenlehren an. Neben den Kretschmerschen Typen die von Jung und Rorschach unterschiedenen und noch andere Typen. Wollte man im Integrierten nach Jaensch schon früher bekannte Typen suchen, so

würde man leicht in ihm den altbekannten Typus des jugendlichen und kindlichen Phantasten finden, dem die Scheidung zwischen erlebter Wirklichkeit und phantasiemäßiger Zutat nicht voll gelingt und der uns gelegentlich in der Sonderform des phantastischen Pseudologen entgegentritt. Daneben wird aber die alte, von manchen Psychologen übernommene Scheidung zwischen dem mehr synthetisch erfassenden, erlebenden, denkenden Individuum und dem Analytiker aus den Typen von Jaensch herausgelesen werden können. Es ergibt sich dann sogleich die Frage, ob der Phantast — wie man das nach der Typenlehre von Jaensch vermuten müßte —, ganz oder vorwiegend ein Synthetiker ist, der sich als solcher in allen möglichen Äußerungen seines psychischen Lebens manifestiert, oder ob es nur spezifische Felder der psychischen Betätigung sind, in denen er als Synthetiker auftritt. Ebenso aber die analoge Frage, ob der Phantast überall Phantast ist (oder es zumindest bei einer Fülle von Gelegenheiten ist), oder ob es nicht etwa eng umschriebene Gelegenheiten sind, bei denen er zum Phantasten wird. Referent hält das letztere für das weitaus wahrscheinlichere. Er erwartet deshalb nicht, daß sich die Eigenart eines solchen Phantasten, die in seinem Verhalten in relevanten Lebenssituationen oft zutage tritt, in den irrelevanten Situationen eines psychischen Laboratoriumsversuches einstellt. Versuche, die er vor langer Zeit angestellt hat, scheinen ihm recht zu geben.

Die schwierigste Frage, die die Jaenschschen Untersuchungen aufwerfen, ist aber die Methodenfrage. Jaensch sucht nicht Idealtypen, die sich, weil sie konstruierte Typen sind, nur jenseits von Zahl und Wirklichkeit finden lassen. Wenn ich aus den aerophysikalischen Bedingungen des Fliegens und aus der Beschaffenheit unserer Fluggeräte den Idealtypus eines Fliegers konstruiere, so braucht mich die Frage nicht zu kümmern, ob sich der ideale Flieger auch bloß in einem Exemplar in der Wirklichkeit findet. Gehe ich aber nicht von Leistungen aus, zu denen ich mir erst den für sie passenden Menschen konstruiere, sondern vom wirklichen Menschen, dann kann ich die zu einer Gruppe zusammengefaßten Individuen durch den Gruppendurchschnitt und die Abweichungen der einzelnen von ihm charakterisieren. Dann ziehe ich variationsstatistische Verfahrungsweisen heran, die mir vielfach, nicht immer, ein klares Bild vom Typus der Gruppe bringen, die aber auf jeden Fall den Vorzug der klaren Nachprüfbarkeit bieten. Oder ich kann, wie das Jaensch tut, in der Gruppe eine Extremvariante, den Ausprägungstypus auslesen und von ihm aus die charakteristischen Merkmale der Gruppe bestimmen. Ein Verfahren, das in der ärztlich-klinischen Beobachtung immer geübt wurde, das zweifellos vor der statistischen Methode manche und große Vorzüge besitzt und das auch die Psychologie neben der statistischen Erfassung von Durchschnitten verwenden muß, das aber heute noch der methodischen Sicherung entbehrt, weil es die Vielen, die sich dem Ausprägungstypus bloß nähern, zugunsten der Wenigen vernachlässigt, die ihn voll haben. Welche Gewähr haben wir dann, daß das bei den Wenigen Festgelegte repräsentativ für die Gruppe ist, daß wir nicht zufällig und bloß gelegentlich zusammen Vorkommendes für typisch halten? Der Kliniker sichert seine Ergebnisse durch die immer wiederholte Anwendung in der Praxis, die ihm Bestätigungen, Einschränkungen, Korrekturen bringt. Dem Psychologen fehlt in der Regel diese Möglichkeit. Der Wert, insbesondere der praktische Wert, psychologischer Feststellungen über Persönlichkeitstypen hängt aber nicht bloß davon ab, ob das Vorkommen der Typen in der Wirklichkeit sichergestellt ist, sondern auch davon, mit welcher Häufigkeit sie sich finden und ob sie nicht bloß in das Inventar einer psychologischen Teratologie gehören.

Jena. W. Peters.

Döring, W. O.: Pädagogische Psychologie. 2.—3. Aufl. Osterwieck 1931. Zickfeldt. 403 Seiten. Geh. 10,50 M., geb. 12,50 M.

Wenn in unserer Zeit der wirtschaftlichen Not ein solch umfangreiches wissenschaftliches Werk nach $1^1/_2$ Jahren eine neue Auflage erlebt, so ist damit der Beweis seiner Brauchbarkeit zweifellos erbracht. Hinzukommt, daß die Neuauflage eine schöne Bereicherung mancher Kapitel und die Einschaltung eines neuen Abschnittes über „Die Psychologie des Bildungsgutes" enthält.

Döring hat angehenden wie suchenden Lehrern im Amt viel zu sagen. Es war ein glücklicher Gedanke, aus der verwirrenden Fülle psychologischer Betrachtungsweisen der letzten Jahrzehnte eine pädagogische Psychologie auf personalistischer Grundlage herauszuschälen, die weit über den Rahmen älterer Werke der päd. Psychologie hinausragt. (Über den reichen Inhalt des Buches vgl. die Besprechung der ersten Auflage in Heft 12, Jahrg. 30 ds. Ztschr.) Eine konsequent durchgeführte Gliederung, reichliche Benutzung von Tabellen und Schemata geben dem Werke eine die Merkfähigkeit erhöhende Übersichtlichkeit.

Gütersloh. Paul Schneider.

Von der amerikanischen Testbewegung.

Von W. Lietzmann.

Bei einem Aufenthalt in Amerika zum Studium der Schulverhältnisse hat mich sehr stark die neueste Entwicklung der Testbewegung gefesselt. Außer auf damals gewonnene persönliche Eindrücke und auf Besprechungen mit amerikanischen Schulmännern stütze ich mich im folgenden auch auf Berichte, die die Referendare des Jahrgangs 1930/31 meines Seminars auf Grund des aus Amerika mitgebrachten Materials erstattet haben und die dann in einer Arbeitsgemeinschaft mit Kollegen meiner Anstalt in zahlreichen Sitzungen ausführlich erörtert worden sind.[1]

1. Intelligenztests. Die Testbewegung hat um 1900 mit den Arbeiten von Binet und Simon in Europa ihren Anfang genommen. Es handelte sich zunächst eigentlich nur um ein ganz spezielles Problem: Entscheidung über die Einschulung in die Hilfsschule, und zwar unabhängig von der Schulleistung. So trat damals der Test als Intelligenztest geradezu in Gegensatz zu den durch Unterricht erworbenen Kenntnissen.

Während sich in Deutschland — und Ähnliches gilt von den anderen europäischen Ländern — die Verwendung von Intelligenztests auf besondere Gelegenheiten, etwa die Auslese von Schülern für die Berliner Begabtenschule durch Moede und Piorkowski, und im Großen auf den Übergang der Grundschüler in die Sexta der höheren Schulen — W. Stern in Hamburg, Doering in Lübeck, Bobertag und Hylla in Berlin — beschränkte,[2] wurden in Amerika die Intelligenztests in größtem Maßstabe angewandt. Die Vereinigten Staaten haben im Kriege an ungefähr 1,7 Millionen Menschen eine Heeresauslese durchgeführt auf Grund einer Serie von Intelligenztests, die von einem Ausschuß (in ihm vor allem Terman, Goddard und Otis) nach sorgfältiger Eichung an 10000 Soldaten und 5000 Offizieren aufgestellt waren. Gegenwärtig kann es als Regel angesehen werden, daß von jedem Schulkind die Intelligenz durch Testversuch zahlenmäßig bestimmt ist. Die bei Binet-Simon nur bis zum 12. Jahre reichende Skala ist so erweitert, daß man nicht nur in der Elementarschule (1.—8. bzw. bis 6. Schuljahr), sondern auch in der höheren Schule (9.—12. bzw. 7.—12. Schuljahr) und noch beim Über-

[1] Für die Hergabe von Testmaterial bin ich außer vielen Autoren und Instituten insbesondere auch der Leitung der Testabteilung der World Book Co. in Yonkers-on-Hudson N. Y. zu Dank verpflichtet.

[2] Vgl. auch M. Kesselring, Über den Ausbau von Aufnahmeprüfungen, besonders für Aufbauschulen, Zeitschrift für pädagogische Psychologie 30 (1929) S. 31ff., 86ff.

gang ins College zuverlässig geeichte Testserien zur Verfügung hat.[1] Bei der Durchführung dieser Prüfungen ist man fast durchweg von der für Massenuntersuchungen ungeeigneten Einzelprüfung zur Gruppenprüfung übergegangen. An die Stelle der mündlichen Unterweisung durch den Prüfenden vor Beginn der Prüfung ist das Testheftverfahren getreten. Größter Wert wird darauf gelegt, daß die Auswertung an der Hand von Schlüsseln rasch und ohne große psychologische Vorkenntnisse erfolgen kann.

Einigermaßen verwunderlich ist es, daß in Amerika eine große Anzahl von Intelligenztestserien nebeneinander in Gebrauch ist. Ich nenne hier nur die von Terman bearbeitete, bis zum 18. Lebensjahr reichende *Stanford-Revision*, die *National-Intelligence-Tests*, die *Haggerty-Intelligence-Tests*, schließlich die *Otis-Self-Administering-Tests of Mental Ability*.[2] Wie sorgfältig die Eichungen vorgenommen werden, zeige das Beispiel der *National-Intelligence-Tests*. Es wurden von 32372 Kindern aus 19 Ortschaften folgende Durchschnitts-Punktzahlen festgestellt:

für Schüler von	8	9	10	11	12	13	14	15 Jahren
in den Klassen	1	2	3	4	5	6	7	8
	46	61	76	93	109	124	133	136 Punkte.

Wie wichtig es ist, verschiedene Ortschaften heranzuziehen, damit wirklich ein allgemeiner Durchschnitt errechnet wird, zeige die folgende Tabelle, in der für die elfjährigen Schüler mit einem Durchschnitt von 93 Punkten die Durchschnittszahlen in den verschiedenen 19 Städten eingetragen sind. Der Durchschnitt betrug in der Stadt:

	A	B	C	D	E	F	G	H	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
Punkte:	108		103		98	96	94	92	91		90		89	85		84	80	76

Man sieht, der Durchschnitt der Städte A und B hat schon das Intelligenzalter 12, während gleichzeitig derjenige der Stadt S das Intelligenzalter 10 hat.

Die Anordnung der Einzeltests erfolgt neuerdings vielfach nicht nach Gruppen gleicher Art, sondern nach der Schwierigkeit, so daß also die Tests vom leichtesten zum schwersten fortschreiten, ganz unabhängig davon, welcher Gruppe sie angehören. Auch diese Reihenfolge kann natürlich nur auf Grund zahlreicher Versuche durch Bestimmung des Seltenheitswertes gefunden werden. Wir haben einmal an unserer Anstalt die Otis-Tests in leichter deutscher Überarbeitung einer Sexta, Quinta und Quarta vorgelegt und zunächst die Rei-

[1] Über das amerikanische Schulwesen vgl. W. Lietzmann, Unterschiede zwischen amerikanischem und deutschem Schulwesen, Die Erziehung **6** (1930), S. 13ff. und die dort angegebene Literatur.

[2] Wir besitzen ja in Deutschland die sehr reichhaltige „Methoden-Sammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen" von W. Stern und O. Wiegmann (Beiheft 20 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 3. Aufl. Barth, Leipzig 1926). Ich möchte aber doch auf die wichtigsten Quellen zur Beschaffung der amerikanischen Tests hinweisen, das sind die World Book Co., Yonkers-on-Hudson N. Y. und die Public School Publishing Co., Bloomington, Ill., die auch ausführliche Listen zur Verfügung stellen.

henfolge in ziemlich engem Anschluß an die amerikanische Vorlage gefühlsmäßig festgelegt. Auf Grund des gewonnenen Materials haben wir dann eine Neuanordnung vorgenommen, und bei einer Wiederholung mit zwei anderen Klassen zeigte sich schon jetzt eine wesentlich bessere Stufenfolge der Schwierigkeit. Ich möchte übrigens bei dieser Gelegenheit darauf hinweisen, wie sehr besonders bei Schülern der Unterstufe der Erfolg einer Testuntersuchung von scheinbaren Äußerlichkeiten, wie klarem Druck, verständlichem Ausdruck usw. in Anweisung und Fragestellung beeinflußt wird.

Man stellt nun in den Schulen auf Grund irgendeines der Testsysteme von jedem Schüler den J. Q. fest, d. h. den Quotienten aus Intelligenzalter und Lebensalter. Der „Eikju", genauer der mit 100 multiplizierte Quotient, spielt in der Schullaufbahn eine überaus wichtige Rolle. Er ist in den Kartotheken, die z. B. in den großen höheren Schulen New Yorks von besonderen *Advisers* verwaltet werden, ein entscheidender Faktor bei der Einschulung, bei der Wahl der Fakultativkurse und bei der Berufsberatung beim Verlassen der Schule. Auf einen pädagogischen Vorteil möchte ich besonders hinweisen: Bei uns heimst der intelligente Schüler Lob und manches andere ein, obwohl er vielleicht recht wenig Fleiß aufwendet, vielleicht auch gar nicht allzu willenskräftig ist. In Amerika verlangt man eben von dem Schüler mit einem J. Q. 120 entsprechend mehr wie von dem mit 80.

Drei Bedenken stehen der in Amerika allgemein üblichen Intelligenzbestimmung entgegen. Eine absolute Messung der Intelligenz gibt es nicht. Die durch das Testsystem 1 gewissermaßen implizit definierte Intelligenz J_1 ist eine andere als die durch das Testsystem 2 festgelegte Intelligenz J_2. Man hat mir auf diesen Einwand erwidert, daß die Korrelation zwischen den verschiedenen Intelligenzmessungen außerordentlich hoch, etwa von der Größenordnung 0,9 sei. Übrigens haben wir in unserer Anstalt früher einmal festgestellt, daß eine Messung mit der Hamburger und der Berliner Testserie für die Aufnahmeprüfung nach Sexta eine gleich hohe Korrelation zeigte.[1]

Ein zweites Bedenken: Tritt nicht bei der Wiederholung einer Testprüfung eine Fälschung des Ergebnisses dadurch ein, daß der Schüler sich früherer Fragen erinnert? Kann man nicht vielleicht sogar auf Testprüfungen drillen? Man begegnet dem Einwand, indem man mehrere Parallelausgaben der Testserien aufstellt, deren Gleichwertigkeit natürlich ganz besonders genau geprüft werden muß. Im übrigen versicherte man mir wiederholt, daß das, was bei einer Prüfung von den sehr vielen Fragen im Gedächtnis des Geprüften haften bleibe, recht wenig sei.[2]

Das dritte Bedenken richtet sich gegen die Intelligenzprüfung wie gegen jede

[1] Vgl. W. Lietzmann, Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule, Leipzig, Teubner, 1927, S. 78ff.

[2] Vgl. zu dieser Frage auch O. Bobertag, Übereinstimmung der Konstanz in Lehrerurteil und Testprüfung, Ztschr. f. pädagogische Psychologie 29 (1928), S. 476ff., und derselbe, Über den Einfluß der Übung auf das Ergebnis von Testprüfungen, ebenda S. 565ff.

andere kurzfristige Beurteilung; man weist hin auf die Abhängigkeit des Prüflings von augenblicklichen, abnormen körperlichen, geistigen und seelischen Beeinflussungen. Dieses Moment wird man nicht ausschalten können. Es wird ja aber auch dem extremsten Vertreter der Intelligenztests nur erwünscht sein, überall da, wo es möglich ist, das auf längere Beobachtung gestützte Lehrerurteil als gleichwertige Ergänzung heranzuziehen.

Nach meiner Meinung sollten wir uns die amerikanischen Erfahrungen mit Intelligenztests in der Richtung zunutze machen, daß wir sie nicht nur bei Aufnahmeprüfungen, sondern auch in der weiteren Schullaufbahn heranziehen und zwar zunächst zur Diagnose. Daneben kommt dem Intelligenztest aber auch, davon bin ich überzeugt, ein verhältnismäßig sicherer prognostischer Wert zu. Wie oft hört man bei allerlei Gelegenheiten und auch in entscheidenden Konferenzen Urteile über einen Schüler wie „vollkommen unfähig", und fragt man nach objektiven Unterlagen, so sind sie höchst mangelhaft oder gar nicht vorhanden. Bei der verschärften Schülerauslese, wie sie jetzt überall gewünscht wird, müssen wir aber einigermaßen objektive Unterlagen haben. Es ist fast unglaublich, daß, wie es erst jüngst wieder geschehen, bei dieser Gelegenheit das ganze Testverfahren mit einem Satze beiseite geschoben wird wie: „Daß Intelligenzprüfungen durch Tests nicht viel helfen würden, bedarf kaum des Nachweises."

2. Kenntnistests. Wenn man in den europäischen Ländern schon bei den Intelligenztests recht wenig Notiz genommen hat von den in den Vereinigten Staaten in den letzten zwei Jahrzehnten gemachten Erfahrungen, so gilt das noch weit mehr von den Kenntnistests. Daß Lehrerurteile über die Leistungen der Schüler in den verschiedenen Unterrichtsfächern durchaus subjektiv sind, ist wohl auch bei uns erkannt,[1] wenn diese Tatsache auch, wie mir scheint, noch keineswegs in das Bewußtsein der Gesamtlehrerschaft eingedrungen ist. Als Beleg eines der drolligsten Beispiele, das ich der amerikanischen Literatur entnehme: Bei einer der College-Aufnahmeprüfungen geriet eine geschichtliche Ausarbeitung, die einer der Prüfenden als Muster für sich selbst niedergeschrieben hatte, unter die Prüfungsarbeiten. Sie erhielt von den verschiedenen Prüfenden Noten zwischen 40 und 90. (Die amerikanische Zensurenskala reicht von 0—100; unter 75 fällt man durch!) P. M. Symonds[2] gibt für die Unterschiede in der Beurteilung durch verschiedene Lehrer ein treffendes Beispiel: An den gleichen Schulen gaben von zwei Lehrern im gleichen Fache

die Zensuren	5	4	3	2	1	
der 1. Lehrer:	7,5	15,7	47,3	22,3	7,2 %	
der 2. Lehrer:	4,5	5,7	23,8	30,3	35,7 %	der Schüler.

[1] Vgl. z. B. O. Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers, Quelle & Meyer, Leipzig 1925, und W. Lietzmann, Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule, B. G. Teubner, Leipzig 1927.

[2] P. M. Symonds, Measurement in secondary education, Macmillan, New York 1929.

Ich habe schon früher einmal die wenig erfreulichen Feststellungen von Lennes[1] zitiert: „Dieselben Schüler erhalten verschiedene Zensuren in verschiedenen Schulen, verschiedene Lehrer geben gleichen Arbeiten verschiedene Zensuren, derselbe Lehrer gibt zu verschiedenen Zeiten der gleichen Arbeit verschiedene Zensuren." — Die Jahresfolge der Extemporale-Nummern eines Schülers in einem Fache sollte die Leistungskurve des Schülers oder genauer die Kurve der Differenz zwischen normalem Fortschritt und Fortschritt des betreffenden Schülers wiedergeben. Statt dessen überlagert sich eine andere Kurve, die von der im allgemeinen sprungweis und regellos wechselnden relativen Schwierigkeit des Extemporales herrührt.

Solche und ähnliche Erwägungen haben nun in Amerika schon seit mehr als einem Jahrzehnt zu einer Ausdehnung der Testbewegung auch auf die Messung von Kenntnissen geführt. Mac Call[2] sagt unter anderem in einer Reihe von Thesen: „Alles, was existiert, existiert in einem gewissen Grade. Alles, was in einem gewissen Grade existiert, kann gemessen werden. Messungen auf dem Gebiete der Erziehung sind im allgemeinen dasselbe, wie Messungen in den exakten Wissenschaften. Alle Messungen in den exakten Wissenschaften sind nicht vollkommen. Messungen sind unentbehrlich für die Entwicklung einer wissenschaftlich begründeten Erziehung." Wir werden noch hören, daß man sich auch in Amerika der Grenzen solcher Leistungsmessungen sehr wohl bewußt ist.

Warum hat man so lange in unseren Ländern von den Erfahrungen mit Kenntnistests und der reichen Literatur darüber keine Notiz genommen?[3] Ich möchte drei Gründe anführen:

1. In der Pädagogik wird, anders als z. B. in den Naturwissenschaften, die Forschung der anderen Länder merkwürdig wenig berücksichtigt; besteht doch sogar in Deutschland selbst eine Kluft zwischen Volksschul- und Mittelschul-Pädagogik. 2. Der Krieg und die Nachkriegszeit (Inflationsjahre) haben die Kenntnisnahme noch besonders erschwert. 3. aber spielt sicherlich die gegen den „Amerikanismus" gerichtete Einstellung eine Rolle: „Was kann uns, den Trägern der Pädagogik, Amerika, dieses Land des Utilitarismus und Pragmatismus Gutes sagen?" Gewiß, Europa war einmal in der Pädagogik wie in anderen Wissenschaften der Gebende.[4] Heute ist jener hochmütige Standpunkt aber keineswegs mehr berechtigt.

---

[1] N. J. Lennes. The Teaching of Arithmetic, Macmillan, New York 1923.

[2] W. A. Mac Call, How to Measure in Education, New York Maxmillan (1922).

[3] Eine Ausnahme macht ein Bericht über Schulfortschrittstests: H. R. de Silva, Übersicht über amerikanische Testmethoden, Ztschr. für Pädagogik u. experimentelle Psychologie 25 (1924), S. 461 ff.

[4] Vgl. z. B. E. W. Knight, Reports on European Education by John Griscom, Victor Cousin and Calvin E. Stowe, McGraw Hill Book Co., New York 1930.

Die amerikanische Literatur über die Kenntnistests ist unübersehbar.[1] Ich begnüge mich, zwei Einführungen über die Testmethoden für Volksschulen zu nennen, von Madson[2] und von Jakob S. Orleans and G. A. Sealy,[3] und die bereits oben erwähnte für höhere Schulen von Symonds. Welchen Umfang die Testbewegung in einem einzelnen Unterrichtsfach, nämlich dem Rechnen und der Mathematik, schon 1923 angenommen hatte, kann man etwa einem von C. B. Upton dem *National Committee on Mathematical Requirements* erstatteten Bericht entnehmen.[4]

3. Die Form der Kenntnistests. Der Amerikaner bezeichnet vielfach schon als Test (genauer Class-Room-Test) das, was wir Extemporale oder schriftliche Klassenarbeit nennen. Er gibt auch für die Zusammenstellung solcher Aufgabenserien eine Reihe bemerkenswerter Ratschläge: Man soll die Aufgaben vorher wortwörtlich niederschreiben, am besten am Tage vor dem Gebrauch, soll den Text auf seine Allgemeinverständlichkeit überprüfen, wenn möglich ihn einem Fachkollegen vorlegen, um alle Mißverständnisse auszuschließen.

In Gegensatz zu solchen, auf den Stand einer einzelnen Klasse abgestimmten Extemporalen treten die „Standardized-Tests". Ein solcher Test muß zunächst an einer Vielzahl von Versuchspersonen geeicht sein, so daß er über die Norm einer einzelnen Klasse, einer einzelnen Schule hinausreicht und einen absoluten Maßstab anstrebt. Die Eichung sollte also in verschiedenen Gebieten des Landes, in verschiedenen Arten von Gemeinden erfolgen. So haben die Verfasser für den alle wichtigen Unterrichtsfächer erfassenden *New-Stanford Achievement-Test,* der für das 4. bis 9. Schuljahr, also auch für die Aufnahme in die höhere Schule, verwendbar ist, zunächst 5000 Aufgaben aus Schulbüchern, früheren Tests usw. herausgesucht und dann auf Grund von Versuchen mit 1500 Schülern 2 Testhefte A und B mit je 666 Aufgaben zusammengestellt. 1925 wurden die für die einzelnen Klassenstufen bestimmten Aufgaben erneut revidiert und an 10000 Schülern in 24 verschiedenen Städten erprobt. 1929 schuf man neben den A- und B-Heften noch weitere.

Die vom Test in erster Linie geforderte Objektivität setzt weiter voraus, daß

[1] Eine ältere Zusammenstellung gibt M. Doherby and J. Mac Latchy, Bibliography of educational and psychological tests and measurements, 1924 (Bureau of Education, Departement of the Interior, Washington 1923, Nr. 55).

[2] J. N. Madsen, Educational measurement in the elementary grades, World Book Co., Yonkers-on-Hudson 1930.

[3] Jacob S. Orleans and G. A. Sealy, Objective tests, World Book Co., Yonkers-on-Hudson (1928).

[4] C. B. Upton, Standardized Tests in Mathematics for Secondary Schools — aus The Reorganisation, Mathematial Assoration of America of Mathematics in Secondary Education (1923).

[5] Ich nenne hier noch ein paar mathematische Testserien, diejenigen des Columbia Research Bureau und die American Council-Tests, an deren Herausgabe hauptsächlich die beiden Brüder Joseph und Jacob Orleans beteiligt sind.

die Bedingungen, unter denen der Test gelöst wird, überall die gleichen sind. Der Lehrer hat also keine Freiheit in dem, was er zur Einleitung der Arbeit sagt, sondern ist wortwörtlich in allem festgelegt. Natürlich gibt es auch keine Vorbereitung auf den Test. Auch hier ist die Testheftmethode die zweckmäßigste Gewähr für die Schaffung einheitlicher Vorbedingungen. Genau vorgeschrieben ist die Zeit. Wir pflegen es bei unseren Klassenarbeiten nicht als besonderes Plus zu buchen, wenn ein Schüler mit einer Klassenarbeit schon sehr früh fertig ist, auch nicht immer als Minus, wenn er, länger als seine Kameraden arbeitend, auch noch die Pause nach der Stunde hinzunimmt. Wir halten uns in solchem Falle an das unabhängig von der Zeit vom Schüler Geleistete. Bei der Reifeprüfung ist allerdings eine Maximalzeit, aber nur diese, gegeben. Wie stark die Leistung von der Zeit abhängt, mag folgende Tabelle zeigen, die ich einer Lehreranweisung zu einem Rechentest der Schulen in Detroit entnehme:[1]

bei	3	3 1/4	3 1/2	3 3/4	4	4 1/4	4 3/4	5 1/4	5 3/4	6 1/4 Min.
werden	38	52	56	60	64	68	76	84	92	100 %

der Aufgaben im Durchschnitt gelöst.

Schließlich muß dann auch die Wertung der Arbeit eindeutig vorgeschrieben sein, worauf ich im nächsten Abschnitt ausführlicher zurückkomme.

Von einem guten Test verlangt man neben der Objektivität auch „*Validity*", d. h. möglichst enge Anpassung an das Urteil des Lehrers. Die Korrelation zwischen dem Ergebnis von Kenntnistests und Lehrerbeurteilung sollte etwa die Größenordnung 0,7 haben.

Von den besonderen Testformen, die sich einer großen Beliebtheit erfreuen, will ich einige anführen; da sie auch bei Intelligenztests vorkommen, kann ich mich kurz fassen. Von Alternativtests gibt es besonders zwei Arten, den *Yes-No*-Test und den *True-False*-Test. Eine Verallgemeinerung ist der *Multiple-Choice*-Test, der mehrere Antworten, von denen nur eine richtig ist, dem Schüler zur Auswahl stellt. Eine verwandte Form ist der *Matching*-Test; links stehen z. B. 12 englische, rechts 12 oder auch weniger lateinische Worte; der Schüler hat zu entscheiden, welche Wortepaare zusammengehören. Schließlich ist der bekannte Lückentest (*Completion*-Test) zu nennen, bei dem natürlich das zu ergänzende Wort ein Kriterium für die Kenntnisse des Schülers bedeutet. Eine besondere Form des Lückentests ist der Analogie-Test, der die Angabe der 4. Proportionale zu 3 gegebenen Begriffen oder Dingen fordert.

Man kann solche Tests natürlich schlecht und gut aufziehen. Schlecht ist ein *Multiple-Choice*-Test wie: „Der Mann, der Amerika entdeckte, heißt: (1) Henry Ford, (2) Christoph Columbus, (3) Thomas Edison, (4) Babe Ruth." — Welche Testform im gegebenen Fall die zweckmäßigste ist, will gut überlegt sein. Ich nenne z. B. drei Formulierungen des pythagoreischen Lehrsatzes: Das Quadrat über der Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks ist gleich der Dif-

[1] Teacher's Manual for Standard Practice Tests in Arithmetic, Detroit Public-Schools, 1924.

ferenz der Quadrate über den beiden anderen Seiten (*True-False*-Test). — Das Quadrat über der Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks ist gleich ... (*Completion*-Test). — Das Quadrat über der Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks ist gleich a) der Summe, b) der Differenz, c) dem Produkt, d) dem Quotienten der Quadrate über den anderen Seiten (*Multiple-Choice*-Test).

Bezüglich der Anordnung der Tests ist das gleiche wie bei den Intelligenztests zu sagen: Entweder sind die in der Form gleichartigen zu Gruppen zusammengezogen, oder aber es ist eine Folge gebildet, die sich entweder nach dem von dem Test erfaßten Stoff richtet und hier inhaltlich Zusammengehöriges aneinander reiht, oder aber den nach dem Seltenheitswert durch Eichung festgestellten Grad der Schwierigkeit maßgebend sein läßt. Ausdrücklich ist vor den Gefahren einer bloßen Schätzung der Schwierigkeit zu warnen. Dem Buch von Orleans und Sealy entnehme ich die folgende Gegenüberstellung von Schätzung und experimenteller Feststellung des Seltenheitswertes von 5 Aufgaben:

Aufgabe	1	2	3	4	5
Schätzung	77,5	92	83	54	69
Experiment	26	81	32	24	45

Die Anordnung nach wachsender Schwierigkeit dürfte übrigens auch für unsere Formenextemporalien u. dergl. nachahmenswert sein. Der Schüler schöpft am Anfang bei den wirklich ganz einfachen Fragen Mut und wird nicht gleich durch Häufung von Schwierigkeiten vor den Kopf gestoßen. Außerdem sind gerade derartig konstruierte Testserien ebenso wie in ähnlicher Weise konstruierte Formenextemporalien zur Vorlage in mehreren verschieden hohen Klassenstufen geeignet.

Kenntnistests werden in Amerika immer in gedruckten oder hektographierten Vorlagen gegeben, die dem Schüler möglichst viel Schreibarbeit abnehmen. Wir sollten das auch bei unseren Extemporalien, gewiß nicht immer, aber da, wo es angängig ist, nachmachen. Besonders der jüngere Schüler verbraucht bei der Niederschrift der Aufgabe geistige Kräfte, die nachher, wenn es an die eigentliche Lösung der Aufgabe geht, naturgemäß nicht mehr voll eingesetzt werden können.[1]

4. Die Auswertung der Kenntnistests. Wie alles bei der äußeren Darbietung der Tests darauf abgestellt ist, daß bei der Prüfung keine Zeit verloren geht, so auch bei der Auswertung durch den Lehrer. In allen Testbogen ist genau angegeben (durch Klammern oder punktierte Linien), wo der Schüler seine Antwort hinzuschreiben hat. Was er zu schreiben hat, ist auf ein Mindestmaß beschränkt, möglichst nur eine Ziffer, ein + oder —, ein

[1] Ein Rechenextemporale in Sexta über Flächenmaße, bei dem die Aufgaben diktiert wurden, erforderte 45 Minuten Zeit. Beim nächsten Extemporale über Körpermaße wurde ein Vordruck benutzt. Der Lehrer hatte 30 Minuten in Aussicht genommen, statt dessen waren einige Schüler schon nach 8 Minuten fertig. Obwohl die Schwierigkeit beider Arbeiten angenähert gleich groß war, war der Ausfall der zweiten Arbeit ungleich besser.

Buchstabe, höchstens ein Wort oder ein Rechenergebnis. Der Schüler wird zu größter Sorgfalt bei der Niederschrift seiner Antworten erzogen. In dem in Anmerkung S. 479 erwähnten Lehrerheft wird z. B. festgesetzt, daß unleserliche, überschriebene, ausradierte oder irgendwie nachträglich korrigierte Eintragungen bei der Wertung nicht gerechnet werden. Das erscheint fast allzudrastisch, wird aber seine erzieherische Wirkung nicht verfehlen. Ich habe übrigens ganz allgemein den Eindruck, als ob der amerikanische Schüler viel mehr als der deutsche daran gewöhnt ist, erst still zu überlegen und dann mit einer gewissen Ruhe sein Ergebnis in guter lesbarer Form niederzuschreiben.

Dem Schüler kommt — und das ist bei der Durchführung von Testversuchen zu beachten — in Amerika sicherlich zugute, daß er an die Anfertigung von Tests in reichem Maße gewöhnt ist. Viele Schulbücher enthalten Tests mit allen formalen Einzelheiten. Schorling, Clark und Potter z. B. lassen die Schüler Übungstests selbst auswerten und über die Ergebnisse Buch führen.[1]

Zu jedem Testheft gehört ein Schlüssel, der möglichst praktisch eingerichtet und bei einfacheren Testformen rein mechanisch die Auswertung aufs schnellste auch dem Nichtfachmann ermöglicht. Der Wertung wird das Richtige zugrunde gelegt — nicht wie in unseren Extemporalien das Falsche. Eine oft wiederholte Forderung ist die, daß vor Erledigung der Wertung der Name des Prüflings nicht angesehen werden darf.

Die Wertung erfolgt nach Punkten. Vielfach sind die für bestimmte Klassen oder Altersstufen vorgesehenen Tests von vornherein so eingerichtet, daß die höchst erreichbare Punktzahl 100 ist. Bei den für verschiedene Klassenstufen gleichzeitig geltenden Tests muß die Eichung die für jede einzelne Klasse bzw. jedes Alter geltende normale Punktzahl festlegen. Auch für die Auswertung sind natürlich jeder Testserie genaue Vorschriften beigegeben. Das geht zuweilen so weit, daß dem Lehrer bei Übungstests ein ganz genauer Plan für die einzelnen Tage einer Unterrichtswoche vorgeschrieben wird. Dafür, daß der Lehrer mit den Grundlagen der statistischen Auswertung von Tests vertraut ist, sorgen die Testhandbücher, deren einige ich zu Beginn nannte, und zahlreiche Lehrbücher über elementare Statistik.[2] In den Lehrerbildungsanstalten ebenso wie auf den für die Lehrer an höheren Schulen bestimmten *Teachers Colleges* oder *Schools of Education* wird auf die Ausbildung aller Lehrer in elementarer Statistik Wert gelegt.

Ein Wort noch zur Auswertung zweier besonderer Arten von Tests. Bei den Alternativtests hat ein Prüfling, der wahllos + und — verteilt, 50% Wahrscheinlichkeit, das Richtige zu treffen. Deshalb wird hier nicht die Zahl der

[1] R. Schorling, J. R. Clark and M. A. Potter, Instructional Tests in Arithmetic, World Book Co., Yonkers-on-Hudson N. Y.

[2] Z. B. E. W. Tiegs and C. C. Crawford, Statistics for teachers, Boston, Houghton Mifflin Co., 1930, und G. G. Chambers, An Introduction to statistical methods, F. S. Crofts Co., New York 1925.

richtig beantworteten Tests als Punktzahl genommen, sondern die Differenz J—N, wo J die Zahl der richtig, N die Zahl der falsch beantworteten Fragen ist. Auch bei den *Multiple-Choice*-Tests ist die Wahrscheinlichkeit, bei willkürlicher Wahl einen gewissen Prozentsatz richtiger Antworten zu erhalten, recht beträchtlich, wenn z. B. 5 Antworten bereitgestellt werden, immer noch ein Fünftel. Ich nehme als Beispiel den Fall, daß drei Antworten zur Wahl gestellt werden. Es sei r die Anzahl der richtigen Antworten, f die der falschen, dann wird als Punktzahl $r - {}^1/_2 f$ gerechnet. Angenommen nämlich, der Schüler wählt rein nach Zufall, dann wird er nach dem Gesetz der Wahrscheinlichkeit $\frac{r+f}{3}$ richtige und 2. $\frac{r+f}{3}$ falsche Antworten haben. In diesem Falle gebührt ihm die Punktzahl 0, und in der Tat ist ja hier $r - {}^1/_2 f = 0$.

Wir pflegen die Leistungsnummern eines Schülers nur in Beziehung zu setzen zu seiner Klasse und dabei ganz außer acht zu lassen, ob der Schüler normales Klassenalter hat oder nicht. Wie bei den Intelligenztests wird auch bei den Kenntnistests, sei es für ein bestimmtes Fach, sei es für den Durchschnitt mehrerer oder aller entscheidenden Unterrichtsfächer, das Kenntnisalter festgestellt und mit dem tatsächlichen Alter verglichen.

Eigentlich sollte sich die Klasse nach dem Kenntnisalter richten, nicht nach dem Lebensalter. Nun hat man für eine ganze Jahresspanne nur eine Klasse zur Verfügung. Tatsächlich wird aber das zu einer Klasse gehörige durchschnittliche Kenntnisintervall weit mehr als ein Jahr umfassen. Das tritt noch stärker in die Erscheinung, wenn man die Kenntnisse in einem einzigen Fach mit der Klasse in Beziehung setzt. Man denke daran, daß in mancher Prima ein Schüler sitzt, dessen Mathematikkenntnisse kaum auf Quartastand sind.[1]

Ganz ähnlich wie bei den Intelligenztests führt man auch bei den Kenntnistests den Quotienten aus Kenntnisalter (EA) und Lebensalter ein, den Kenntnisquotienten (EQ). Man kann diese Rechnung für jedes Fach einzeln durchführen. Dann ist eine interessante Frage, wie hoch bei einer Schülergruppe die Korrelation zwischen den einzelnen Fachaltern ist. Man kann ebenso den Durchschnitt der Kenntnisalter in den verschiedenen Fächern zum Ausgangspunkt nehmen.

Die Rechnung geht aber noch weiter: $AR = \frac{EQ}{JQ}$ heißt der Bildungsquotient. Wenn Kenntnisquotient EQ und Intelligenzquotient JQ zu gleichen Zeitpunkten festgestellt sind, ist auch $AR = \frac{EA}{JA}$, wo EA das Kenntnisalter, JA das Intelligenzalter ist. AR ist ein recht gutes Maß dafür, was der Schüler mit seiner Intelligenz angefangen hat, wie er „mit seinem Pfunde gewuchert hat".

5. Verwendung der Kenntnistests. Ich muß mich in diesem Abschnitt auf einige Andeutungen beschränken. Ausschalten will ich Zwecke, die

[1] Hier liegt auch einer der Gründe für das Fachauswahl-System, das in den höheren Schulen Amerikas in ungleich stärkerem Maße durchgeführt ist, als irgendwo in europäischen Ländern. Vgl. W. Lietzmann, Unterschiede zwischen amerikanischem und deutschem Schulwesen, Die Erziehung 6 (1930), S. 13 ff.

auf administrativem Gebiete liegen. *„Administrative Tests"*, d. h. Tests, die eine Schulverwaltungsbehörde ausgearbeitet hat und den ihr unterstellten Schulen vorschreibt, können gewiß auch dazu dienen, ein objektives Urteil über die Leistungen verschiedener Klassen oder verschiedener Schulen des Verwaltungsbezirks zu gewinnen und daraus Schlüsse auf die Leistungen von Lehrern und Schulleitern zu ziehen. Daß dabei aber Vorsicht angebracht ist, versteht sich von selbst. — Als ich in New York war, wurden plötzlich eines Tages in 23 Distrikten der Stadt 80000 Schülern Kenntnistests im Buchstabieren, Rechnen und in Erdkunde vorgelegt.

In erster Linie denkt man bei einer Kenntnistestprüfung an die Feststellung der Schülerleistung und was daran anschließt. Von den 15 Aufgaben der Kenntnistests, die M. Symonds aufzählt, gehören hierher: Sie unterrichten den Schüler über seinen Fortschritt, bestimmen seinen Rangplatz, sind Antrieb zum Lernen, sie fördern den Wetteifer zwischen Gruppen, zwischen Einzelnen und gegenüber vorangegangenen Leistungen. Sie entscheiden über Versetzungen, über das Überspringen von Klassen, über die Zulassung zur höheren Schule und zum College, sie ermöglichen Berichte an die Eltern.

Bedeutungsvoll ist nun aber, daß man die Tests auch zu Übungszwecken heranzieht. Ich denke nicht so sehr daran, daß mancher Lehrer vor dem das Schuljahr abschließenden Leistungstest eine Art Probetest gibt, der dann Anlaß zu Besprechung, Klärung unverstandener Dinge usw. gibt, sondern an einen Einbau in den regelmäßigen Unterrichtsbetrieb. Ich greife als Beispiel die schon einmal erwähnten *Instructional-Tests* von Schorling, Clark und Potter heraus.[1] Man sagt sich: Der Schüler soll üben, der es nötig hat; der aber braucht nicht mehr zu üben, der es nicht mehr nötig hat. Als Einleitung wird ein *„Inventory-Test"* gegeben. Wenn sich dabei an einzelnen Stellen Schwierigkeiten herausstellen, folgt eine Reihe von *„Practice-Tests"*. Erst wenn diese zur Zufriedenheit erledigt sind, wird zum nächsten *Inventory-Test* fortgeschritten. Derjenige Schüler aber, der einen *Inventory-Test* auf Anhieb erledigt, kann sich die *Practice-Tests* schenken.

Ich gebe ein Beispiel aus dem Rechenunterricht des 5. Schuljahrs, also etwa unserer Sexta. Es handelt sich um Additionsübungen. Der *Inventorytest* umfaßt 28 Aufgaben, nämlich 10 Additionen von 2 einstelligen Zahlen, 4 Additionen von 3 einstelligen Zahlen, 8 Additionen von einer einstelligen und einer zweistelligen Zahl, wobei bei den ersten Aufgaben die Zahlen untereinander, bei den anderen nebeneinander stehen, dann Additionen von 6 oder 7 einstelligen Zahlen, von 5 zweistelligen, von 4 dreistelligen, schließlich von 3 Zahlen verschiedener Stellenzahl, von 8 dreistelligen Zahlen. Macht der Schüler bei diesem Test einen Fehler, oder läßt er eine Aufgabe unbeantwortet, und ist bei dem zweiten Versuch das Ergebnis das gleiche, dann hat er *Practice-Tests* zu lösen. Das Buch stellt deren 10 bereit, erst 2 mit 55 Aufgaben, in denen

[1] Vgl. auch L. D. Haertter, Bases of Instruction in Elementary Algebra, School Science and Mathematics 31 (1931), S. 305 ff.

je 2 einstellige Zahlen zu addieren sind, dann einen Test mit 40 Aufgaben, in dem 3 einstellige Zahlen zu addieren sind usf.

Man kann bei diesem Verfahren die starke Bevorzugung des Einzelunterrichts im Gegensatz zu dem bei uns üblichen Klassenunterricht beobachten. Jeder Schüler drillt allein, übrigens, wie wir früher gehört haben, unter eigener Kontrolle. Der Vorteil ist der, daß man so dem besten ebenso wie dem schlechtesten Schüler gerecht wird, daß auch ein Schüler, der einige Zeit gefehlt hat, von selbst wieder in die Reihe kommt; freilich wird die Klassenfront dabei gänzlich aufgelöst. Ich bemerke noch, daß diese Tests nur die ersten 4 oder 5 Minuten der Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen sollen.

Ein anderes beachtenswertes Verfahren ist das der Paralleltests oder zyklischen Tests.[1] Wenn ein Schüler in einem Test einen Fehler macht, so kann man nicht ohne weiteres entscheiden, ob es nur ein Versehen, eine Unachtsamkeit ist, oder ob wirkliches Nichtverstehen vorliegt. Wenn nun in einer zweiten Testserie eine analoge Aufgabe Anlaß zu einem Fehler gibt, dann liegt die Vermutung nahe, daß es sich keineswegs um bloße Unachtsamkeit handelt. — Wir haben einmal in einer Sexta im Rechenunterricht ein ähnliches Verfahren, wenn auch nicht mit Tests, so doch mit den üblichen Klassenarbeiten eingeschlagen. Ich halte eine solche Parallelarbeit nach der ersten, zumal wenn diese nicht besonders gut ausgefallen ist, für weit fruchtbarer, als die übliche Verbesserung oder Abschrift. Bei gleicher Schwierigkeit der Arbeiten zeigt sich im Ausfall der zweiten Arbeit der Übungswert, zugleich aber hat man ein Kriterium für noch fortbestehende Unkenntnis.

„*Prognostic-testing is the chapter of romance in the testing movement*" sagt Symonds, und doch ist es natürlich sehr verlockend, auf Grund von Tests etwas über die Zukunft des Schülers aussagen zu wollen. Wie wichtig wäre eine solche Prognose bei Aufnahmeprüfungen, bei der Wahl der Schulgattung, bei der Entscheidung über die Teilnahme an wahlfreien Kursen usw. Joseph Orleans hat solche *Prognosis-Tests* für Mathematik ausgearbeitet und an seiner Schule dazu verwandt, die Bildung der einzelnen mathematischen Abteilungen nach den mathematischen Fähigkeiten vorzunehmen.[2] Er erreicht zwischen Testergebnis und Unterrichtsleistung nach einem halben oder einem Jahr Korrelationen von der Größenordnung 0,7 bis 0,8 und hofft, noch darüber hinaus zu kommen. Ich muß mich hier mit diesem Hinweis begnügen.[3]

Mit einer sehr interessanten Ausnutzung der Tests möchte ich schließen: der Entscheidung über methodische Fragen. Welche von zwei Methoden besser

[1] Die Georg-Washington-High-School in New York hat etwa 5000 Schüler; die Zahl der mathematischen Parallelklassen ist also sehr groß.

[2] Ein Beispiel siehe bei J. H. Blackhurst, Principles and Methods of Junior High School Mathematics, The Century Co., New York [1928], S. 312. — Hierher gehören insbesondere die Rugg-Clark-Tests.

[3] Ausführlicher gehe ich auf diese und andere den mathematischen Unterricht anlangende Tests in einer Arbeit ein, die demnächst in der Zeitschr. f. math. u. nat. Unterr. erscheinen wird.

zum Ziel führt, kann durch einen Massenversuch geklärt werden. Ich habe gelegentlich an anderer Stelle über solche Probleme der mathematischen Didaktik berichtet.[1] Freilich ist die Sache keineswegs so einfach, wie es auf den ersten Blick scheint. Das Schülermaterial muß ungefähr gleichartig sein (gleicher J.-Q.-Durchschnitt), die Lehrer müssen in gleicher Weise vorgehen — bzw. derselbe Lehrer in beiden Fällen — und dieses Vorgehen muß in allen Einzelheiten genau festgelegt sein. Der Kenntnisstand der Schüler ist vor dem Versuch, mehrfach während des Versuchs, dann natürlich nach Beendigung des Versuches und am besten noch einmal nach einigen Monaten zu testen.

Auch organisatorische Fragen können so geklärt werden: Soll man in Parallelklassen gute und schlechte Schüler in gleichmäßiger Verteilung unterrichten oder soll man nach dem J. Q. scheiden? Soll man Sitzenbleiber in einer Klasse häufen oder sie auf verschiedene Klassen verteilen? Ja sogar die Frage des Unterrichts durch Rundfunk ist jüngst durch Tests untersucht worden. Es handelte sich um Unterricht in Musik und Staatsbürgerkunde. Die Sendung erfolgte von der Universität Wisconsin.

Während bei uns wohl durchweg derartige Fragen der Methodik und Organisation mehr oder weniger gefühlsmäßig entschieden werden, verlangt man in Amerika in didaktischen Abhandlungen (und ganz besonders in pädagogischen Doktor-Dissertationen) stets Begründung der Behauptungen durch Testversuche.

6. Kritische Schlußbemerkung. Nicht nur europäische Schulmänner und Psychologen, wie erst jüngst W. Stern,[2] haben sich gegen den amerikanischen „Test-Kult" gewandt, auch in Amerika selbst hat man von einer *„orgy of testing, that swipt through the entire country"* gesprochen und *„the feverish and uncritical fashioning of test"* verdammt.[3] Bei allen Leistungsbeurteilungen auf Grund von Tests muß man sich klar darüber sein: *„every child is unique"*, Tests aber richten sich nach Mittelwerten, sind auf *„uniformity"* abgestellt.[4] Das Temperament der Versuchspersonen beeinflußt das Testergebnis; wer hat nicht den Erfolgsunterschied bei dem energischen, etwas hastigen Rekordbrecher, dem etwas phlegmatischen, langsamen aber sorgfältigen Arbeiter, dem nervösen, jeder Prüfung abholden Schüler festgestellt, beim Test

[1] W. Lietzmann, Entscheidung von Problemen der Methodik des Rechenunterrichts durch Massenversuche. Ztschr. f. math. u. naturw. Unterricht 58 (1927), S. 335 ff. — Ders., Zur Didaktik der Division, ebenda 61 (1930), S. 373 ff. Weiter nenne ich z. B. J. R. Overman, An experimental study of the effect of the method of instruction on transfer of training in arithmetic, The Elementary School Journal 31, (1930) S. 183 ff.; H. T. Olander, Transfer of learning in simple addition and subtraction, ebenda S. 358 ff. und 427 ff.; L. Pitts and R. A. Davis, A comparison of the analytic and synthetic methods of teaching geometry, School Science and Mathematics 31 (1931), S. 333 ff.

[2] W. Stern, Eindrücke von der amerikanischen Psychologie. Ztschr. für pädagogische Psychologie 31 (1930), S. 43 ff.

[3] G. S. Counts, The American road to culture, a social interpretation of education in the United States, John Day Co., New York (1930).

[4] E. L. Thorndike and A. J. Gates, Elementary principles of Education, Macmillan, New York 1929.

ebenso wie beim Extemporale. Daß nun zu der säkularen Schwankung in der persönlichen Gleichung des Prüflings noch die tägliche, ja stündliche kommt, ist schon früher hervorgehoben worden. Richten sich diese Einwände gegen jede kurzfristige Beurteilungsform, so muß doch, trotz aller hier gebotenen Kürze, auf einen Mangel ausdrücklich hingewiesen werden, der vielleicht nicht im Wesen des Tests überhaupt begründet ist, der aber, soviel ich sehe, allen bisherigen amerikanischen Kenntnistests eigen ist. Sie stellen reproduktive Fähigkeiten fest, nicht produktive; sie erfassen nicht die geistige Spontaneität. Die Gefahr, daß bei vielen Kenntnistests das Gedächtnis bevorzugt wird, ist wohl schon erkannt und wenigstens teilweise überwunden (der beruhigenden Versicherung, „behalten wird nur, was verstanden wird", kann ich übrigens nicht zustimmen). Aber auch die nicht auf bloße Gedächtnisleistung zielenden Tests begnügen sich viel zu sehr mit Kurzschlüssen, während doch jeder weiß, daß schon das Reproduzieren, geschweige denn das selbständige Auffinden einer längeren Schlußkette — man denke an mathematische Beweise und Konstruktionen — in einer ganz anderen geistigen Schicht liegt.

Ohne nähere Begründung möchte ich zum Schluß meine Meinung so formulieren: Es wäre verfehlt, Intelligenz- und Kenntnistests allen unseren Leistungsbeurteilungen zugrunde zu legen, aber die Erfahrungen der Amerikaner mit diesen Prüfungsmethoden geben uns manche wertvolle Anregung, unsere Beurteilungsformen objektiver und fruchtbarer zu gestalten, als sie heute sind.

Nötig dazu, diesen Anregungen nachzugehen, ist einmal, daß jeder Lehrer eine psychologische Ausbildung erfährt, die ihn zur selbständigen Durchführung und kritischen Auswertung von Testprüfungen befähigt, daß andererseits an unseren Hochschulen Forscher und Forschungsstätten sind, die sich der wissenschaftlichen Arbeit auf diesem Gebiete annehmen können.

* *

Erziehungsberatung in der eigenen Klasse.

Von Fritz Redl.

(Schluß.)

II. Die Aussprachestunde.

Zu Beginn meines Versuches täuschte ich mich lange Zeit wegen der großen Begeisterung der Eltern und ihres scheinbar schrankenlosen Entgegenkommens über diese eben erwähnten Grenzen einer Verwirklichungsmöglichkeit der Idee der Erziehungsgemeinschaft in der hier ausgeführten Form, ja, ich war geradezu versucht, diese Einrichtung für das Heilmittel für alle Schulkonflikte zu halten. Nun, solche Überschwänglichkeiten korrigieren sich bald von selbst, jedenfalls nach den ersten größeren Enttäuschungen, die besonders mit Eintritt meiner Kinder in die Pubertätsphase an Häufigkeit nichts zu wünschen übriglassen. Und dann stellt uns ja die Schulpraxis täglich vor eine solche Buntheit von Problemen, daß vor der Gefahr des alles über einen Leisten-schlagen-Wollens wohl niemand besser geschützt ist, als wir Lehrer. Jedenfalls mußte ich bald ein-

sehen, daß es vor allem drei Punkte sind, die auch in einer recht gut laufenden „Erziehungsgemeinschaft" noch völlig ungelöst bleiben, zu deren Überwindung daher andere Maßnahmen getroffen werden müssen.

1. Setzen wir den Fall, daß ein Kind unter besonders ungünstigen erzieherischen Verhältnissen zu Hause zu leiden hat und nehmen wir an, daß uns einmal kein Mittel mehr zu Gebote steht, die Situation zu ändern, werden wir deshalb ruhig zusehen wollen, wie es unter dem Druck dieser Last zugrundegeht? Zum Glück haben wir auch da, wo unsere Beeinflussungsversuche einmal versagen, noch einen Rettungsanker: Wenn es uns nur gelänge, einen sicheren Zugang zu den innerseelischen Bezirken des Kindes zu finden, dann brauchten wir uns vor nichts mehr zu fürchten. Dann mögen die Wurzeln all dieser Konflikte ruhig bestehen bleiben, wir können sie immer noch entgiften! Denn wenn es uns schon versagt sein mag, Verfehltes zu ändern, dann kann uns immer noch ein Weg bleiben, auf dem wir es vielleicht erreichen können, daß das Kind daran nicht mehr leidet. Und darin liegt wohl überhaupt unsere stärkste Waffe in dem sonst so aussichtslosen Kampf mit der Realität!

2. Nehmen wir an, es gelänge uns wirklich, Schule und Heim ganz nach unseren Wünschen zu gestalten — dann bleibt immer noch eine Gefahr bestehen. Denn wir haben damit erst die objektive Seite des kindlichen Lebensrahmens gestaltet, das Bewußtseinssubjekt des Kindes ist damit noch nicht erreicht. Was tun wir aber, wenn ein Kind nun plötzlich unter einem falschen Bild von seiner Umgebung zu leiden beginnt? Wie häufig das vorkommt, weiß jeder, der mit 13jährigen zu tun hat. Es scheint geradezu zur Struktur der ersten Pubertätszeit zu gehören, daß sich eine übersteigerte und vielfach „ungerechte" Antagonistik gegen den bisherigen Lebensrahmen entwickelt. Was aber dann? Eine richtige Gestaltung der realen Situation nützt uns da nichts, auch wenn sie uns gelänge. Hier hilft nur eine unmittelbare Beeinflussungsmöglichkeit der kindlichen Psyche von einer Tiefe und Unaufälligkeit, wie sie sich sonst nicht so leicht erreichen läßt.

3. Erinnern wir uns an das, was wir vom Ich-Faktor gesprochen haben, so müssen wir wohl mit großer Mißbilligung bemerken, daß dieser in unseren bisherigen Ausführungen jämmerlich vernachlässigt wurde. Denn was liefert uns schließlich alles Gespräch mit den Eltern in dieser Beziehung mehr, als einige Details über Eigenheiten des Kindes, und die verdächtig gefärbt durch die Brillen, mit denen sie gesehen wurden! Von einem unmittelbaren Erfassen der kindlichen Psyche kann hier absolut keine Rede sein, noch weniger natürlich von irgendwelcher Einflußgewinnung auf sie. Diesen Ichfaktor haben wir also durch unsere bisherigen Maßnahmen noch gar nicht erreicht und es wird höchste Zeit, daß wir uns ihm nähern, um so mehr als er ja doch immer den Zentralpunkt aller erzieherischen Bemühungen wird bilden müssen.

Eines jedenfalls ist klar: mit dem üblichen „Ausfragen" oder „Zureden" ist es nicht getan. Um so versteckte Wurzeln bloßzulegen, wie wir sie unter dem Kapitel „Komponenten des kindlichen Verhaltens" zusammengefaßt haben, bedarf es eines Kontaktes von ganz besonderer Unmittelbarkeit, der sich in der gewöhnlich gegebenen Erziehungssituation nirgends vorfindet.

Welcher Art ist nun eigentlich dieser neue erzieherische „Kontakt", den wir suchen?

Tatsächlich finden wir in einem anderen Zusammenhang etwas ganz ähnliches, wie wir es hier brauchen: die therapeutischen Richtungen der modernen Psychologie, besonders also die Psychoanalyse, arbeiten mit ganz ähnlichen Voraussetzungen. Die Beziehung, die zwischen Patient und Arzt hier besteht, ist im Grunde ganz das, was wir suchen. Wir bezeichnen sie am besten als die „analytische Situation". Diese Bemerkung kostet allerdings vielleicht manchem Leser einen Nervenschock — doch muß ich ihm zur Beruhigung mitteilen, daß mir nichts ferner liegt, als mich hier nun etwa mit der ganzen Problematik der Psychoanalyse zu belasten und so vieles Klargestellte neuerdings zu gefährden! Im Gegenteil, ich muß ausdrücklich darauf hinweisen, daß ich es prinzipiell ablehnen muß, von irgendeiner „Richtung" auch nur das Geringste herüberzunehmen, was nicht als unbedingt gesichertes Erkenntnisgut betrachtet werden kann. Doch genau besehen handelt es sich darum ja auch gar nicht: jene eben erwähnte „analytische Situation" ist gar kein Bestandteil der analytischen Theorie, sondern eine stillschweigende Voraussetzung der therapeutischen Praxis und als solche so weit und allgemein, daß sie sich aus dem Hypothesengebäude jeder „Richtung" ganz von selbst herauslöst. Sie ist aus eben diesem Grunde eigentlich auch undarstellbar. Ich will versuchen, sie in einigen Zügen zu umschreiben. Die Zeiten, in denen man ungestraft „seelische Erscheinungen" mit „Bewußtseinserscheinungen" identifizieren durfte, sind längst vorüber. Zum mindesten weiß jeder Erzieher, wie wichtig es ist, seelische Tendenzen zu erfassen, noch ehe sie in das deutliche Licht des Bewußtseins des betreffenden Subjekts gelangt sind. Überlassen wir es auch weiterhin der psychologischen Theorie, sich über das Wesen des „unbewußt Seelischen" den Kopf zu zerbrechen und den Kampf gegen den metaphysischen Mißbrauch, der mit diesem Begriffe getrieben wird, endlich einmal erfolgreich zu beenden. Daß wir ohne den Hilfsbegriff unbewußter Triebrichtungen wenigstens in der psychologischen Praxis schon längst nicht mehr auskommen, wird heute kaum mehr bestritten. Die wissenschaftliche Psychologie wird auch allein die Verantwortung dafür übernehmen müssen, daß sie sich von einer gründlichen Berücksichtigung dieser Tatsache so lange gedrückt hat, bis der unberufenste Dilettantismus sich ihrer Konsequenzen bemächtigt hat. Was die erzieherische Praxis von allen diesen Voraussetzungen braucht, ist im Grunde genommen sehr wenig. Es läßt sich in folgende Punkte zusammenfassen:

1. Schon der Bewußtseinsbestand eines Menschen ist nicht gleicherweise der Mitteilung an andere zugänglich. Er wird vielmehr scharf von einer Reihe von moralischen, logischen usw. Zensurstellen überwacht und was davon einer anderen Person mitteilbar ist, hängt von der bestehenden affektuösen Bindung an diese Person ab. Wen ich sehr fürchte oder sehr liebe, dem werde ich mich nie ganz so geben, wie ich bin, nicht einmal so zeigen, wie ich mich selbst sehe. Mein Verhalten gegen ihn wird immer von dem geleitet sein, was ich in seinen Augen scheinen will. Wie ungeheuer schwer es dem Kinde, selbst wenn es die Absicht hat, sich seinen Eltern in allen Triebregungen unverhüllt zu zeigen, gerade wieder in der beginnenden Pubertät fällt, weiß jeder Erzieher. Schon um den Bewußtseinsbestand des Kindes voll zu erfassen, bedarf es also einer besonderen Voraussetzung: nämlich der Loslösung von der üblichen Affektgebundenheit. Es bedarf eines wertungsfreien Zuhörens, einer Entbindung von aller gewöhnlichen Versenktheit in den täglichen Lebensrahmen mit seinem

„Soll" und „Muß". Dies ist die erste Bedingung, unter der sich schon das Vollbewußte in seiner Gänze zu offenbaren vermag.

2. Nicht alles aus unserem Bewußtseinsbestand ist gleich darstellbar. Es gibt genug Unklares, das sich lange Zeit jeder Formulierung entzieht. Gelingt es aber, jene günstige Situation für eine „Aussprache" in jenem engeren Sinne des Wortes zu finden, dann läßt sich plötzlich auch das bisher Unklare doch einigermaßen formulieren. Der Betreffende stellt es dabei gewissermaßen aus sich hinaus. Es spiegelt sich in seinem Zuhörer wie auf einer Projektionsleinwand und tritt ihm nun als geschlossenes Bild deutlich ins Bewußtsein. Darauf beruht jene lösende und erlösende Wirkung alles „sich Aussprechens", nach dem sich die meisten Jugendlichen so sehr sehnen: jener Gestaltungsprozeß des eigenen Seelischen durch die bloße Darstellung. Dies ist im Grunde genommen nichts anderes, als was Spranger — ganz fern von „Psychoanalyse" — als „emporbildendes Verstehen" bezeichnet und als die einzige wirkliche erzieherische Beeinflussungsmöglichkeit der heranwachsenden Jugend preist.

3. Aber noch nicht genug damit. Ist einmal der Kontakt in dem hier gemeinten Sinne hergestellt, dann fällt im Verlaufe des freien, ungeleiteten Gespräches (vgl. die freie Assoziation der Analyse!) auch eine Menge auf die Projektionsfläche, wovon der Sprecher eigentlich nichts weiß. Es ist, wie wenn der Phonetiker die Sprache eines Laien mit einem Kymographen festhält. Dieser sieht dann nur eigenartig verlaufende Linien, die ihm weiter nichts sagen, während ihm der Versuchsleiter doch daraus beweisen kann, ob er sein „h" stimmlos gesprochen hat oder mit Mitwirkung seines Kehlkopfes, wovon der Betreffende sonst keine Ahnung hätte. In unserem Falle ist freilich Projektionswand und Beobachter ein und dieselbe Person — was eben die besondere Schwierigkeit der „analytischen Situation" ausmacht, von der noch zu reden sein wird. Genug jedenfalls, daß dem so ist: wenn der Zuhörer nur einigermaßen die Gesetzeszusammenhänge des unbewußt Psychischen kennt, dann wird er zwischen den Zeilen zu lesen verstehen und vieles vorausahnen, was ihm bewußt erst Monate später dargestellt werden könnte. Von welch ungeheurer Bedeutung ein solcher Vorsprung erzieherisch sein kann, läßt sich kaum ermessen.

So viel über die Möglichkeit, das Innerseelische beobachtend zu erfassen. Aber auch für das Bestreben, es richtunggebend zu gestalten, bleibt die hier angeführte Kontaktsituation der einzig wirklich Erfolg versprechende Weg. Denn was man nicht sehen kann, das kann man auch kaum erfolgreich lenken. Daher die fortwährende Blamage aller unserer üblichen Erziehungsmittelchen, die alle daran zugrunde gehen, daß sie an der eigentlichen Wurzel des kindlichen Verhaltens vorbeireden und -wirken. Um es nur an einem Beispiele zu erläutern, das bekannt genug ist, um richtig verstanden zu werden: Wenn ein Hysteriker die Tür ins Schloß fallen läßt, so ist eine solche Handlung nicht um ihrer selbst willen da, sondern sie will meist etwas anderes bedeuten, vermutlich den Protest gegen irgendeine Person, mit der es gerade Streit gegeben hat. Ganz ähnlich hat auch das Verhalten des Kindes in vielen Fällen eine solche symbolische Bedeutung. Vom Eßstreik des Kleinen bis zur Zigarette des 12jährigen. Alle unsere Verhütungsversuche müssen so lange vergeblich bleiben, als wir den symbolischen Gehalt der Handlungsweise nicht kennen und sie „direkt" nehmen. Um den betreffenden Jungen z. B. von seinem Rauchbedürf-

nis zu heilen, müßte es gelingen, seinen Begriff von „Erwachsensein" emporzubilden, so daß ihm dieses Mittel, es sich zu „beweisen", von selbst aus der Hand fällt. Jedes andere Mittel, besonders das bloße Verbot oder die Bestrafung, kann bestenfalls das Symptom verschieben. Der Junge wird dann vielleicht nicht mehr rauchen. Sein Trieb, sich sein „Großsein" auf irgendeinem bequemen und raschen Wege zu „beweisen", wird aber ungeschmälert — oder vielleicht sogar verstärkt! — weiterbestehen und sich eben anderswie Luft machen — meist so, daß wir ihm nicht mehr so schnell draufkommen. Eine solche wirklich tiefergreifende Beeinflussung aber gibt es natürlich nur dort, wo sich diese Triebregung ganz offen vor uns entfaltet, eben nur in jener wertungsfreien „analytischen Situation", die wir oben zu schildern versucht haben.

Mit einem Wort: wenn wir die Kompliziertheit psychischer Motivation einmal wirklich voll erfaßt haben, dann gibt es keinen Ausweg mehr: dann müssen wir unseren „Erziehungsbegriff" völlig umstellen, bis er sein schematisch-rationales Gewand verliert und dem Erfaßten gerecht zu werden vermag. Viel Theorie brauchen wir dazu nicht. Es bedarf nur einer radikalen seelischen Umstellung: wir müssen die Kraft aufbringen zur Erzeugung jener eben beschriebenen psychischen Grundhaltung, die sich auch in der sogenannten „analytischen Situation" findet. Vermeiden wir diesen Ausdruck von nun an, da wir ja keine Absicht haben, vorläufig mehr als diese Grundhaltung von analytischen „Theorien" zu berücksichtigen, und nennen wir das hier Gemeinte einfach den: Aussprachekontakt, so erhebt sich von selbst die Frage: finden wir in unserem Schulwesen einen Punkt, an dem die Voraussetzungen zum Bestehen eines solchen Kontaktes gegeben sind?

Daß in der Beziehung der Eltern zum Kind vom Entstehen des hier Beschriebenen keine Rede sein kann, folgt aus der ausschlaggebend affektiven Bindung nicht nur des Kindes an die Eltern, sondern auch der Eltern an das Kind, was sie zu einem wertungs- und affektfreien Projektionswandspielen absolut ungeeignet macht. Aber selbst wenn sich gelegentlich eine solche Situation unter ganz besonders seltenen Bedingungen herstellen lassen sollte, was wir brauchen, ist ein sicheres Präventiv gerade für die schwersten Konfliktfälle mit dem gewohnten Umgebungsrahmen.

Fragen wir uns also: welcher Art sind eigentlich die Beziehungen des Kindes zum Lehrer? In dieser allgemeinen Formulierung läßt sich nur auf folgendes hinweisen: Der Lehrer steht, im günstigsten Falle, zum Kind in einem doppelten Verhältnis:

1. Zunächst ist er auf alle Fälle Repräsentant sämtlicher Pflichtforderungen, seine Beziehung zum Kind hat also immer etwas vom „Vorgesetzten" in sich, bestenfalls vom Autoritätsverhältnis des Vaters. Diese Beziehung — nennen wir sie den „Schulkontakt" — ist unlöslich, wenn ein exakter Unterrichts- und Lernbetrieb aufrecht erhalten bleiben soll. Eine feindselige Haltung des Kindes folgt daraus nicht. Dieses versteht vielmehr die Notwendigkeit solcher Pflichtforderungen meist viel besser als der Erwachsene und vermag auch dieses Muß von der Person des Fordernden meist scharf zu trennen. Es hegt für diese Person eine liebevolle Beziehung, die wir am besten als Ehrfurcht zu bezeichnen vermögen.

2. Da der Lehrer dem Kind im Unterrichtsbetrieb ja auch als „Mensch" gegen-

übersteht und auch von diesem unter solchen Aspekten betrachtet wird, ergibt sich noch, was man als den „Lebenskontakt" bezeichnen könnte. Er äußert sich im Unterricht selbst in der Form des Verkehrs, die ganz gut zwanglos gehalten sein kann, ohne daß die sachliche Exaktheit darunter leidet. Ein Lehrer, der diese Lebensbeziehung stark in den Vordergrund rückt, wird ebenfalls eine starke Bindung des Kindes an seine Person erzeugen, die man am besten als „Neigung" bezeichnen dürfte. Gelingt es ihm, diesen „Lebenskontakt" auch außerhalb der Schule, auf Ausflügen usw., besonders zu pflegen, so wird diese Neigung eine besondere Verstärkung erfahren. Die Folge ist dann ein starkes „Zutrauen" zu der betreffenden Person, wodurch dann die Starre des Schulrahmens beträchtlich abnimmt und die herrschende Offenheit dem Lehrer eine recht gute Kenntnis seiner Schüler ermöglicht.

Die beiden Kontaktformen bilden in gewissem Sinne auch Extreme, insofern sie nicht immer in harmonischer Vereinigung vorkommen. Vom bloße Furcht einflößenden Schultyrannen zum Ausflugs- und Sportnarren, der sich vor seinen Schülern durch sein Beliebtseinwollen um jeden Preis unsterblich lächerlich macht, ist ein großer Schritt. Daß nur die gleichmäßige Durchdringung von beiden Kontakten den Lehrer zu einer erzieherischen Führerrolle befähigt, braucht kaum noch erwähnt zu werden. Nennen wir diesen Lehrertypus den „Normaltypus" — nicht weil sein Vorkommen den Normalfall bedeutet, sondern weil seine Struktur der pädagogischen Norm entspricht, so erübrigt noch die Frage: genügen diese beiden Kontaktformen zur Herstellung der Erziehungssituation, wie wir sie brauchen? Ich glaube darauf mit einem scharfen Nein antworten zu müssen. Daß der Schulkontakt dafür nicht in Betracht kommt, steht wohl außer Frage. Wie steht es aber mit jener „Lebensbeziehung"? Hier scheint nun tatsächlich eine weitgehende Verwechslung vorzuliegen. Denn die landläufige Erziehungsauffassung sieht in ihr wirklich das letzte des Erreichbaren, den Gipfel aller Modernität! Spiel ein paarmal mit deinen Jungen außerhalb des Schulbetriebes, ohne deshalb gleich ihren „Respekt" zu verlieren, und du stehst schon da, umstrahlt von der Gloriole des „modernen Lehrers", der halt ein „Herz" für die Kinder hat usw. Und — seien wir ehrlich — wie leicht verfallen wir selbst der Gefahr, die Neigung der Schüler als Ausdruck für unseren erzieherischen Einfluß zu mißdeuten? Wir sollten etwas vorsichtiger sein und uns lieber an den Zahnarzt erinnern, der uns von der Gefahr schwerer Kiefereiterungen durch eine recht schmerzliche Operation befreit und gegen den wir doch nicht die zärtlichen Gefühle hegen, wie gegen die Hand der Mutter, die uns einen Umschlag macht und verspricht: du brauchst nicht zum Arzt gehen, es wird schon so gut werden! Damit soll nichts gesagt werden gegen jenen „Lebenskontakt" als solchen. Ich bejahe seine Forderung vollinhaltlich, nur ist er nicht mehr als eine Selbstverständlichkeit: das erzieherische Problem beginnt erst dahinter. Wir werden nicht leugnen wollen, daß ein vom Kind geliebter Lehrer durch sein Zureden allerhand erreichen kann, so wie eben der Vater auch — vergleichen wir aber das hier Erreichbare mit dem, was wir unter dem Kapitel Aussprachekontakt als notwendig befunden haben, so müssen wir erkennen, daß davon keine Rede sein kann. Denn auch für den „beliebtesten" Lehrer des „Normaltypus" bleibt die Affektgebundenheit voll bestehen, von einem Entstehen jener Losgelöstheit, wie sie

zur Gewinnung von unmittelbar psychischem Kontakt erforderlich ist, kann keine Rede sein! Auch wenn das günstigste Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Kind erreicht ist: der Schritt zu jener erzieherischen Haltung im engsten Sinne ist noch unendlich groß. Nun ist es aller landläufigen Pädagogik heute noch immer nur an einer Züchtung jenes „Normaltypus" gelegen. Demgegenüber müssen wir daran festhalten, daß damit erzieherisch in unserem Sinne noch nichts gewonnen ist. Zu allem Bestehenden muß also noch etwas Neues hinzutreten, wenn wir der Kompliziertheit psychischer Motivation gerecht werden wollen. Fragen wir uns also:

Ist die Herstellung jenes Aussprachekontaktes im Schulrahmen überhaupt möglich? Voraussetzung dazu ist vor allem zweierlei:

Dem Lehrer muß es gelingen, neben seiner gewöhnlichen Funktion gewissermaßen noch eine ganz neue Rolle dazuzunehmen. Prinzipiell stehen einer solchen Teilung der Persönlichkeit keinerlei Hindernisse im Wege. Das geht schon daraus hervor, daß ja auch seine Rolle als Schulperson mit seiner Berührung im Lebenskontakt ganz leicht parallel zu laufen vermag, ohne daß sie einander stören. Freilich: wie sich eine solche Trennung durchführen läßt, entzieht sich der Möglichkeit rationaler Darstellung. Es gilt dafür die Regel, die für die meisten bedeutsameren Erziehungshandlungen gilt: entweder es geht von selbst, oder es geht gar nicht. Welches von beiden zutrifft, hängt nur vom betreffenden Lehrer ab.

Das Kind hat eine noch schwerere Aufgabe zu vollziehen: es muß jene Dreiteilung der Lehrerpersönlichkeit in seinem Bewußtsein aufrecht erhalten. Daß dies überhaupt möglich ist, bedingt nur der ungemein feine Instinkt des Kindes für alles, was an psychischen Stimmungen sozusagen in der Luft liegt. Ohne diesen wäre es ja schon undenkbar, daß es dem Kind gelänge, jene Parallelität zwischen dem von ihm geliebten „Freund" und der rücksichtslos Unannehmlichkeiten bereitenden „Schulperson" ohne Schaden für die eine oder andere Kontaktform zu ertragen. Dasselbe muß sich nun noch einmal wiederholen. Zur Herstellung jenes Aussprachekontaktes ist es erforderlich, daß das Kind ungefähr folgendes Gefühl bekommt:

„So. Was wir jetzt reden, hat mit deiner Eigenschaft als Lehrer nichts zu tun. Auch nicht mit unserer sonstigen Beziehung. Du wirst mich nicht weniger gern haben, wenn ich mich in „ungünstigem" Licht zeige. Es gibt hier eigentlich so was wie ein „ungünstiges Licht" gar nicht. Du wirst mich weder für dumm halten noch für schlimm, auch nicht für gescheit und brav. Ich kann jetzt so sein, wie ich bin, ohne Beziehung auf irgend jemanden. Was sich jetzt abspielt, besteht auch morgen nicht mehr. Du weißt in der Schule davon nichts mehr. Auch meine Eltern und Kameraden erfahren kein Wort von dem, was ich dir jemals anvertrauen sollte. Freilich, ich kann dir jetzt auch nicht schmeicheln oder imponieren. Du willst ja im Grunde nichts als sehen, wie ich bin und mir helfen, es selbst auch zu erfassen. Ein Interesse daran, ob ich so bin oder anders, hast du im Grunde nicht. Denn was unrichtig ist, das kommt eben zu dem Zweck heraus, damit es besser wird. Helfen kannst du mir eigentlich auch nicht — ob ich etwas ändere, steht nur bei mir selbst. Genau genommen, bist du überhaupt nicht da. Ich lasse meine Gedanken und Einfälle laufen, wie sie wollen, wir werden ja sehen —"

Daß dies nur eine ungefähre Skizzierung der seelischen Haltung des Kindes in der Aussprachestunde sein soll und daß keine Rede davon sein kann, daß sich das Kind alles dies bewußt denkt oder daß es ihm gar gesagt wird, braucht wohl nicht erst betont zu werden. Tatsache ist, daß die Erzeugung einer solchen Grundstimmung möglich ist, so wie eben die Erzeugung jeder seelischen Stimmung, ohne daß sich angeben ließe, wie. Um das Bild von dem, was ich mit meiner „Aussprachestunde" meine, doch noch etwas anschaulicher zu gestalten, will ich versuchen, einige Erfahrungen aus meiner bisherigen Praxis hinzuzufügen:

1. Für die Entstehung dieses Aussprachekontaktes gilt folgendes: er ist zunächst sehr schwer herzustellen. Es dauert lange, bis ein Kind diese Ausschaltungsnotwendigkeit der ganzen übrigen Lehrerperson so recht versteht und zustande bringt. In den ersten Sprechstunden ist es von einem unversieglichen Mitteilungstrieb dessen, was ganz unwichtig ist, ihm aber imponierend erscheint, erfüllt. Von diesen Unterredungen bleibt nichts, als das Bedürfnis wieder zu erzählen, das sich dann immer weiter ins Seelische hinabsenkt. Die eigentliche Herstellung des Kontaktes gelingt meist erst dann, wenn es einmal irgendwie allein nicht weiterkommt, wenn es tatsächlich unter irgend etwas leidet.

Besteht dieser Kontakt aber einmal, dann muß er als schlechthin unverlierbar gelten. Nicht so, als ob seine Reaktivierung in jeder Aussprachestunde gelänge. Es gibt auch hier ungünstige Tage usw., kurz, nicht alles ist intensive Arbeit! Aber daß es diesen Kontakt gibt, das bleibt dem Kind unauslöschlich im Gedächtnis — und es sucht ihn schlimmstenfalls dann wieder, wenn es in einer rechten Zwickmühle ist. Daß ein Kind gerne zu einer solchen Aussprachestunde kommt, ist meist nur im Anfang der Fall. Sobald die Situation ernst zu werden beginnt und wirklich tiefer greift, stellt sich oft ein starker Widerstand ein. Es passiert häufig genug, daß das bestellte Kind nicht erscheint. Das ist dann auf alle Fälle ein gutes Zeichen, denn wenn der Mensch auszuweichen beginnt, dann muß er erfaßt haben, daß er vor der Gefahr steht, sich irgendwie ändern zu müssen.

2. Der Ort für solche Aussprachestunden ist im Anfange sehr sorgfältig zu wählen. Die Schule ist dazu schlecht geeignet, denn da haftet dem Lehrer doch immer noch zuviel von seiner Autoritätsbeziehung an. Auch die Atmosphäre des Elternhauses ist einer so radikalen Umstellung, wie sie hier gefordert ist, nicht förderlich. Am besten empfiehlt sich die Wohnung des Lehrers selbst, vorausgesetzt, daß sie das Kind dann eben nur zum Zwecke der Aussprachestunde betritt. Dann erhält sie eine eigene Gefühlsfärbung für das Kind und erzeugt schon beim Betreten jene Stimmung der völligen Andersheit.

3. Zeitlich ist die Ansetzung einer solchen Aussprachestunde zunächst absolut nicht als regelmäßige Einrichtung gemeint. Dies wäre nur dann möglich, wenn es sich um tägliche Sitzungen handeln könnte. Da davon nicht die Rede ist, würde eine reguläre Fixierung ungünstig wirken. Ich habe es bisher so gehalten, daß ich eben je nach meinem Eindruck von dem Verhalten der Kinder das eine oder andere zu mir bestellte, mit den schwierigsten beginnend, so daß sich auch die Kontaktsituation meist schon das erstemal herstellte. Bis diese so halbwegs durchgenommen waren, hatten sich auch die anderen längst genug „Unannehmlichkeiten" zugezogen, um leichter faßlich

zu sein. Mit dem ganz „braven", restlos gegen jeden Konflikt versicherten Kind gibt es fast keinen Kontakt, nur tut man gut, es nicht zu vernachlässigen, um den Augenblick, wo sich Schwierigkeiten andeuten, nicht zu versäumen.

4. Wie eine solche Stunde eigentlich verläuft, ist schwer zu sagen. Besser läßt sich darstellen, wie sie nicht verlaufen darf: auf keinen Fall nämlich trägt sie den Charakter einer „Unterredung unter vier Augen", wie sich das die Eltern meistens vorstellen, noch weniger den eines neugierigen Herumbohrens nach irgendwelchen Geständnissen oder Geheimnissen. Geständnisse irgendwelcher besonderen Natur, etwa Sexuelles, ergeben sich mit der Zeit von selbst und sind nicht einmal besonders wertvoll. Denn was „gestanden" werden kann, ist schon deutlich bewußt da. Damit ist leicht fertig zu werden. Wichtiger ist, was sich im Kinde selbst bei diesen Erzählungen formuliert. Das ist schwerer zu fassen. Es ist auch keine Rede davon, daß immer „von irgend etwas" gesprochen werden müßte. Es kommt natürlich vor, daß Kinder mit Fragen oder Ratforderungen kommen, doch das ist bald abgetan. Was sollte auch ein Kind, wenn z. B. seine Neugierde über die Fortpflanzungsfrage so weit zufriedengestellt ist, als Bedürfnis darnach da war, noch viel darüber fragen? Empfängt es weitere Eindrücke in dieser Richtung, so fragt es nächstens wieder, und wieder ist dieses Thema mit einigen Erklärungen erschöpft. Ganz zum Gegenteil von der landläufigen Auffassung muß betont werden: gerade die sogenannte „sexuelle Aufklärung" ist das einfachste von der Welt. Wenigstens in diesem Zusammenhange ergibt sie sich von selbst.

Was den Gesprächsinhalt der Kleineren ausmacht, sind meist ihre Beziehungen zu den anderen: Liebesregungen, Haßausbrüche, Gekränktheiten, Sehnsüchte. Es ist die Beziehung zum Elternhaus und zur Schule, Selbständigkeitswünsche, Geltungs- und Freiheitsdrang. Dann später nimmt das sexuelle Erleben, ganz besonders aber und im Bewußtsein ganz unabhängig davon, die eigentlichen Liebesbeziehungen in ihrem Wachsen und Vergehen die ganze Aufmerksamkeit gefangen. Wichtig an alledem ist nie, was erzählt wird, sondern daß erzählt wird. Das Gefühl, einen Ort zu haben, an dem sich jede Sorge, jeder Zweifel, jede Kränkung, jeder Selbstvorwurf, jede Auflehnung unbehindert ausleben kann, bedeutet eine so ungeheure Entlastung der kindlichen Psyche, daß es dahinter direkt erzieherischer Maßnahmen kaum mehr bedarf.

5. Eines ist Grundbedingung: das fast völlige Zurücktreten des Aussprache-leiters. Nur wenn wir das Kind selbst bestimmen lassen, was „wichtig" ist, kommen wir zu einem klaren Seelenbild. Alle unsere Fragen leiten den Gedankenstrom schon in unsere Wahnvorstellung von dem für das Kind Bedeutsamen. Deshalb sieht der Inhalt einer solchen Aussprachestunde auch meist so belanglos aus, daß er sich gar nicht wiedergeben läßt. Diese Zurückhaltung ist das Um und Auf des ganzen „Kontaktes" und bedarf oft einer ungeheuren Selbstüberwindung. Nicht nur alles Fragen stört, sondern gar erst jede Beurteilung oder Stellungnahme zum Erzählten. Auch wenn das Kind absolut Ungerechtes erzählt, tun wir besser daran, den Mund zu halten. Es führt sich mit der Zeit selbst ad absurdum. Dann aber wendet sich sein Wutaffekt über seine „Widerlegung" gegen sein unbeherrschtes Inneres selbst, während er sich sofort gegen den Erzieher wendet, wenn dieser einen „Überzeugungs-

versuch" unternimmt, noch ehe das Kind reif ist, die bessere Einsicht auszuhalten.

6. Noch einer weiteren Reihe von irrigen Auffassungen über diesen „Aussprachekontakt" sei hier gedacht. Zunächst habe ich selbst den Fehler begangen, die kindliche Umstellungsfähigkeit zu unterschätzen und seiner „Offenheit" und seinem Erzähltrieb durch Zureden oder Diskretionsversprechungen nachhelfen zu müssen gemeint. Dies ist ganz überflüssig und wirkt nur störend. Denn ist der Kontakt noch nicht da, dann nützt auch kein „Reden". Ist er aber hergestellt, dann wird es ganz überflüssig und wirkt nur lächerlich. Denn dann kennt der Mitteilungstrieb und die Offenheit des Kindes keinerlei Grenzen oder Bedenken. Solange wir dem Kind noch mit der Vorstellung des „etwas herausbekommen Wollens" gegenüberstehen, ist die Situation von vornherein unrettbar verloren. „Was du nicht gerne erzählst, brauche ich nicht zu wissen" — ist die fruchtbarste Grundhaltung. Je deutlicher sie verwirklicht ist, um so mehr wird erzählt.

Schwerer ist der Kampf mit den unbewußten Hemmungen des Kindes. Vor uns verbirgt es nichts. Was es aber vor sich selbst ängstlich zu vertuschen sucht, findet natürlich zunächst keinen Weg zu direkter Darstellung. So ereignet es sich oft genug, daß eine halbe Stunde lang kein Wort gesprochen wird. Unterbrechen wir dann die Vorstellungsreihe des Kindes gelegentlich an irgendeiner Stelle, dann zeigt sich schon nach wenigen freien Assoziationen, daß jeder beliebige Punkt enge Beziehung mit dem hat, was da im Kampf ums Bewußtwerdendürfen unterlegen ist. Nur müssen wir sehr vorsichtig sein. Eine übereilte Frage vermag oft Quellen dauernd zu verschütten, die sonst vielleicht das nächste Mal überreichlich geflossen wären.

Daß sich die Eltern von der Natur dieser Einrichtung meist nur ganz unzulängliche Vorstellungen zu machen pflegen, bedarf wohl kaum einer Unterstreichung. Ihre fortwährenden Bitten, dem Kind durch den großen Einfluß, den man scheinbar hat, allerhand an- oder abzugewöhnen, beweisen das nur zu deutlich. „Sagen Sie ihm doch, er soll nicht nägelbeißen, nasenbohren usw., Ihnen ‚folgt' er sicherlich!" Auch ihre Art, es den Kindern als Verstocktheit auszulegen, wenn sie von diesen Aussprachestunden nicht viel zu berichten wissen oder sich gar auf das dem Lehrer bewiesene größere „Vertrauen" eifersüchtig zu gebärden, kann nicht gerade als fördernd bezeichnet werden.

Ernstlich zu stören allerdings vermag nichts. Denn die im Aussprachekontakt gewonnene seelische Grundhaltung bedeutet ein so umstürzendes Erlebnis für jedes Kind, daß alle anderen Einflüsse dahinter verblassen.

7. Versuchen wir nun noch, zusammenfassend diese Aussprachestunde auch positiv etwas schärfer zu charakterisieren:

Im Grunde handelt es sich um nichts anderes als eine völlige Umkehrung unseres gewöhnlichen Erziehungsbegriffes. Nach diesem ist Erziehen immer eine „Tätigkeit". Wir versuchen das Kind möglichst stark an uns zu „fesseln" (ob durch Furcht oder durch Liebe, ist für diesen Zusammenhang einerlei!), um es dann durch Reden (raten, verbieten, drohen, versprechen) und durch allerhand „Erziehungshandlungen" (strafen, belohnen) zu lenken. Genau genommen geht unsere ganze Pädagogik darin auf, die besten Mittel und die richtigsten Methoden für diese Einflußgewinnung ausfindig zu machen.

Was wir nun behaupten, ist absolut nicht, daß dieser Erziehungsbegriff falsch wäre! Im Gegenteil. In den meisten Fällen läßt sich das Verhalten des Menschen auch tatsächlich nur so lenken. Was wir dagegen darlegen wollen, ist, daß er nicht genügt. Denn was er trifft, ist immer nur das Verhalten eines Menschen, nie er selbst. Wollen wir auf seine Ausgestaltung Einfluß gewinnen, dann müssen wir tiefer greifen, als dies „Reden" und „Tun" jemals vermögen, oder besser, wir müssen überhaupt aufhören, von außen zu „greifen". Unser Aussprachekontakt beruht daher auf der gerade entgegengesetzten Haltung: Wir versuchen hier das Kind nicht an uns zu binden, sondern gerade die bestehenden affektiven Bindungen möglichst auszuschalten. Wir wollen ihm nichts nahelegen oder fernelegen, sondern wir wollen es in eine Lage versetzen, in der es auch innerlich ganz auf sich selbst angewiesen ist. Unsere Aufgabe dabei ist nicht etwas zu „tun", sondern nur etwas Bestimmtes zu „sein". Durch unser bloßes Sosein wollen wir es erreichen, daß es sich plötzlich aus dem ganzen gewohnten Affektzusammenhang herausgelöst fühlt, uns als bloße Projektionsfläche betrachtet, deren Vorhandensein nur so weit gefühlt wird, daß die Lust zum „Projizieren" entsteht. Dann erst gibt es nämlich wirkliche Gestaltung des Eigenseelischen, ohne alles Hinschielen auf das, was man vor anderen gerne sein möchte oder was man sich vor sich selbst zu sein getraut. Was wir also erreichen, ist die Selbstentfaltung der kindlichen Psyche. Was sonst geballt mitgeschleppt wird, entrollt sich auf einmal und wird gestaltbar. Eingreifen können wir in diesen Prozeß nur insofern, als wir durch unsere Fähigkeit, aus unbewußten Andeutungen vorauszusehen, was mit der Zeit einmal bewußt werden wird, die Möglichkeit haben, gelegentlich Halbbewußtes früher zum Erkanntwerden zu bringen, als dies sonst der Fall gewesen wäre. Dies ist alles, was wir können: Erziehung ist hier nur mehr Anregung zur Selbsterziehung, aber ehrlich, nicht als bloßes Schlagwort, als das es schon in den ältesten pädagogischen Schmökern vorkommt. Denn von dieser so gewonnenen Erkenntnis über das eigene Ich gilt, was Sokrates für alle Erkenntnis behauptet hat: daß man nicht mehr gegen das als richtig Erfaßte handeln kann; dieses und nur das so gewonnene „Wissen" ist wirklich zugleich „Tun"! Zeigen wir einem Menschen z. B. seine kleinlichen egoistischen Instinkte in irgendeiner Verhaltungsweise, dann wird er diese bestenfalls „zugeben" und vielleicht auch das Symptom aufgeben, bei dem wir ihn durchschaut haben. Jene Triebhaltung aber wird sich anderswo ungeschmälert durchsetzen. Nur wenn wir ihn ganz unauffällig zwingen, sich selbst zu ertappen, dann lassen wir ihm keinen Ausweg, als den, sich wirklich zu ändern.

Nun freilich: auch die Durchführung unseres „Aussprachekontaktes" hat ihre Grenzen, nur sind sie nicht fix, sondern von Fall zu Fall verschieden. Prinzipiell liegen sie in folgendem: Wir haben betont, daß jener Kontakt nur dann zustande kommt, wenn es uns gelingt, den sonstigen „Lebensrahmen" auszuschalten, die affektiven Bindungen des Kindes an uns zum Verblassen zu bringen und möglichst im Hintergrunde als bloße Projektionswand zu verschwinden. Täuschen wir uns nicht darüber hinweg, daß natürlich von einem völligen Lösen der bestehenden Bindungen nie die Rede sein kann. Irgendwie sind wir halt doch der „Lehrer" für das Kind, oder der angebetete ältere Freund, was in diesem Falle gleich hinderlich ist. Was wir vermögen, ist nur, diese Beziehung

möglichst in den Hintergrund zu drängen. Im innersten Seelenwinkel sozusagen besteht sie natürlich weiter. Unsere Grenze liegt demnach dort, wo jene unsere Normalrolle zur Geltung kommt. In Fällen von ausgesprochenen Neurosen z. B. müßten wir in so tiefe Schichten des Psychischen vordringen, daß wir an jenem versteckten Bild von uns vorbei müßten. Ein solches Vorbei nun — man verzeihe mir die bildliche Ausdrucksweise — gibt es nicht. Um in jene Tiefen zu gelangen, dazu bedarf es auf alle Fälle einer Person, die sonst keine Affektbelastung trägt. Hier liegt die Grenze unserer Macht. Doch damit können wir zufrieden sein, ja wir tun vielleicht überhaupt besser daran, auf die Betonung jener Gestaltungsmöglichkeit des Unbewußt-Psychischen zu verzichten, um nicht den gegen analytische Theorien herrschenden Widerspruch gegen uns zu reizen. Was uns auf alle Fälle an Arbeitsgebiet bleibt, ist auch ohne dies deutlich genug sichtbar:

Das Bestehen unseres „Aussprachekontaktes" bedeutet für das betreffende Kind nichts Geringeres, als die Möglichkeit, alles, was es irgendwie beschäftigt, zur Darstellung zu bringen und zu gestalten. Jene Angst vor den Folgen ungestehbarer Fehltritte, jene Qual des nicht fertig Werdens mit jener ungeheuren Fülle der unfaßbarsten Erlebnisse, die auf den jungen Menschen einzudringen pflegt, gibt es jetzt deshalb nicht mehr, weil es nichts mehr gibt, was sich nicht „gestehen", was sich nicht sagen oder fragen ließe. Der Leidaufwand des jungen Menschen ist so auf jenes Minimum reduziert, das sich bei seelischer Entwicklung nie vermeiden läßt. Der ungeheure Wust an vermeidbarer Qual aber, von dem jeder ein Lied zu singen weiß, der die wirklichen Verhältnisse kennt, ist so beiseite geräumt. Was das bedeutet, weiß jeder einzuschätzen, der sich an das Bild erinnert, das uns Bühler, Spranger, Tumlirz und andere von den Krisen der Reifejahre entworfen haben. Aber noch ein anderer Erfolg ergibt sich aus der Einrichtung unserer „Aussprachestunde", der kurz gestreift sein möge:

Unsere Kinder lernen vieles. Von allem, was sie lernen, wird heute betont, daß es ihnen „fürs Leben" geboten werde. Sie aber richtig „leben" zu lehren, daran denkt im Grunde niemand. Freilich — daß dies teilweise auch „lehrbar" sei, ist selbst wieder eine Errungenschaft jener „therapeutischen Psychologie", die sich noch lange nicht durchgesetzt hat. Tatsächlich kommt dies für die Schule ja zum größten Teil auch gar nicht in Betracht. Denn die Bedingungen für viele Formen des Erwachsenenlebens sind ja im Kindesalter noch gar nicht gegeben, lassen sich dort daher noch nicht beibringen. Eine Form des Lebens aber ist hier schon geboten: das Zusammenleben mit anderen. Dafür aber hat die Schule heute noch so gut wie gar kein Verständnis. Sie überläßt es dem puren Zufall, ob sich aus der Summe von einzelnen Konkurrenten, die durch die Aufnahmeprüfung zusammengewürfelt werden, so etwas wie eine „Gemeinschaft" entwickeln mag, oder nicht. Es ist geradezu bizarr, wenn man bedenkt, daß man sich vom Erwachsenen die Kraft zu echter Gemeinschaftsbildung erhofft, ohne ihm je die Möglichkeit gegeben zu haben, auch nur in einer echten Gemeinschaft bisher zu leben! Und wie stark das Bedürfnis gerade des Jugendlichen darnach ist, das beweisen alle jene Fälle, in denen sich Gemeinschaften trotz alledem durchgesetzt haben, und vor allem die Jugendbewegung. Daß freilich alle diese Gemeinschaften nicht unter erzieherischen Gesichtspunkten geführt sind, darf uns nicht wundernehmen. Nur zwei Versuche gibt es, im Rahmen der Schule jenes

Problem aufzugreifen: zunächst den der Schulgemeinde. Genau genommen aber ist auch damit noch wenig erreicht. Denn sie bietet nur die Form, ohne anzugeben, wie man zu dem dazu erforderlichen Inhalt gelangen könne, ja, sie setzt eigentlich schon das Bestehen von Gemeinschaften voraus. Wie äußerlich sie übrigens meist gedacht ist, geht schon aus der merkwürdigen Auffassung hervor, daß man sie „errichten" oder „aufheben" könne! Bedeutsamer sind daher alle jene Fälle, in denen irgendein Lehrer aus sich heraus den Versuch unternimmt, seine Klasse zu einer geschlosseneren Gruppe mit Gemeinschaftsmerkmalen zu gestalten. Aber auch damit ist erziehlich noch nicht viel erreicht. Denn wenn eine Person gewissermaßen durch ihre Wucht eine Gemeinschaft gestaltet, dann haben zwar alle Teilnehmer die Freude und den Genuß davon, fürs Leben aber, wo diese gestaltende Person dann fehlt, haben sie wenig gelernt. Ich selbst habe mich lange genug durch die Freude an der frischen, notenfernen, kameradschaftlichen Haltung meiner Klasse über diesen Mangel erzieherischer Beeinflussung hinwegtäuschen lassen. Genau genommen bin ich nur durch Zufall auf das eigentliche Problem gestoßen: durch eben jene Aussprachestunde. Denn was ihren Hauptinhalt gerade bei den Kleineren ausmacht, sind eben alle jene Beziehungsfäden, die zu den Kameraden gesponnen und zerrissen werden. Es ist zunächst ein ganz unübersichtliches, ununterbrochen fluktuierendes Gewebe von Haß und Liebe, das sich dem Betrachter von innen her zeigt. Was ich dabei zu lernen hatte, war vor allem folgendes: Ein rücksichtsloses Austoben der Liebes- und Haßleidenschaften ist das Primäre. Je mehr ich nun durch mein ganzes Wesen die Idee der Kameradschaftlichkeit zu suggerieren vermochte, desto mehr verschwanden die feindseligen Verhaltungsweisen — bei starker Suggestionsmöglichkeit schwanden sogar die feindseligen Gefühle: aber nicht aus dem Kinde, sondern nur aus seinem Bewußtsein! Irgendwie blieben sie weiter da, was ich oft genug mit plötzlichem Entsetzen bemerken mußte. Eine Möglichkeit, sie im Normalkontakt zu fassen zu kriegen, besteht überhaupt nicht. Denn ist keine affektuöse Bindung des Kindes an mich vorhanden, dann sind ihm meine Worte gleichgültig, und es ändert sich meinetwegen nicht. Besteht sie aber, dann wagen sich eben jene Haß- und Neidregungen gar nicht ins Bewußtsein. Denn das „Gewissen" ist immer völlig besänftigt, wenn sich etwas nur nicht im Bewußtseinsbestande nachweisen läßt! Erst mit dem Einsetzen des Aussprachekontaktes und nur in dem Ausmaße, als es mir gelang, diesen zu verwirklichen, kamen alle jene verdrängten Haß- und Neidinstinkte wieder zum Vorschein. Sie zum Schwinden zu bringen, gibt es nur einen Weg: Wenn es uns gelingt, zu erreichen, daß sie das Kind offen gestaltet und aus sich herausstellt, dann haben wir gewonnenes Spiel. Dann bedarf es oft bei solchen einsichtslosen Klagen über die Gemeinheit der anderen usw. nur eines leichten Lächelns, oder eines Zögerns mit der Antwort auf die Frage „Hab ich nicht recht?" — oder gar keiner Reaktion, und das Kind erfaßt mit einem Schlag die ganze Niedrigkeit und Haltlosigkeit seiner Sophistik und beginnt sich tief beschämt selbst zu korrigieren. Eine Gehässigkeit, die sich selbst bloßgestellt hat, die ist nicht nur in ihren Auswirkungen beseitigt, sondern die verschwindet ganz, auch als Affekt. Daß nur ein solches zum Schwinden bringen als wirkliche Erziehung des gemeinschaftsbildenden Affektlebens bezeichnet werden kann, bedarf wohl keiner weiteren Beweise. Wie alles, besonders wohl das Parteileben eines Volkes, anders aussehen müßte, wenn

es dem Schulwesen gelänge, eine derartige Gemeinschaftserziehung planmäßig in die Wege zu leiten, mag sich jeder selbst ausmalen. Im Grunde genommen aber bildet das ja ein Problem für sich, und es sei deshalb hier nur ganz beiläufig gestreift.

Kehren wir zurück und fassen wir zusammen:

Wir sind ausgegangen von der Erkenntnis, wie ungemein kompliziert und schwer greifbar die eigentlichen Komponenten des kindlichen Verhaltens sind und wie wenig geeignet unsere üblichen Schulinstitutionen zur Erfassung und Gestaltung dieser psychischen Wurzeln zu sein scheinen. Nur die Rolle eines eigenen Erziehungsberaters vermochte diesem Übelstand einigermaßen Abhilfe zu schaffen, da er durch eine besondere Fühlungnahme mit den Eltern und durch eine besonders innige Kontaktgewinnung mit dem Kind erziehlich wirksamere Mittel zur Verfügung hat. So froh wir auch sein müßten, wenn sich eine solche Institution des „Erziehungsberaters" auch in der Praxis schon mit derselben Selbstverständlichkeit durchgesetzt hätte, als die sie in der Theorie bezeichnet werden muß — wir konnten bei der Gestaltung des theoretischen Problems auch bei ihr nicht stehenbleiben. Denn sie erweist sich deshalb noch als völlig unzulänglich, weil ihr immer nur eine Therapie schon ausgebrochener Konfliktfälle möglich ist, während gerade die Vorbeugung gegen Fehlentwicklungen zur Aufgabe des Erziehers gehört. Unser Problem bestand also darin, die Rolle des Erziehungsberaters festzuhalten und in unser reguläres Schulsystem prinzipiell einzubauen. So gelangten wir zum Gedanken einer „Erziehungsberatung in der eigenen Klasse", die die beiden Funktionen des Erziehungsberaters in die Hand des Klassenvorstandes legt und auf zwei Einrichtungen aufteilt: Die Führung einer von besonders vertieften Erziehungsbegriffen geleiteten Erziehungsgemeinschaft soll es ermöglichen, das Elternhaus zu erfassen und die von hier drohenden Konfliktgefahren zu beseitigen; die Herstellung des eigenartigen Aussprachekontaktes mit dem Kinde gewährleistet jene unmittelbare Beziehung zum Kind, die zu tiefergreifenden Beeinflussungen unerläßlich ist.

Vergleichen wir nun einmal die beiden Institutionen untereinander: daß sie zueinander in Beziehung stehen, ist unleugbar. Vor allem möge daran erinnert werden, welch ungeheure Bereicherung schon die Sprechstunde mit den Eltern daraus beziehen muß, daß dem Lehrer nicht nur das Bild der Eltern von der Heimsituation und von ihrem Kinde gegeben ist, sondern daß er auch eine unmittelbare Anschauung davon hat, wie sich alles dies im Kopfe des Kindes darstellt. Auch umgekehrt vermag er durch seine gute Fühlungnahme mit dem Elternhaus auch so manches nicht allzu tiefgreifende Mißverständnis von seiten des Kindes leicht zu beseitigen, usw. Ganz gegen meine eigene Auffassung im Anfange meines Versuches aber werden wir darauf bestehen müssen, daß jener Aussprachekontakt der Elternbeziehung gegenüber doch eine ungemein höhere Bedeutung haben muß. Denn wenn er ganz funktioniert, dann kann es schlechthin gar nichts mehr geben, wovor wir Angst zu haben brauchten, da ein Kind jede Unannehmlichkeit und auch jede Ungerechtigkeit leicht erträgt, wenn es nur einen Punkt hat, an dem es eines absoluten Verständnisses sicher ist.

Von einem solchen Idealzustand sind wir freilich noch weit entfernt, da sich jener Aussprachekontakt empirisch vorläufig durchaus nicht in der erforderlichen Häufigkeit und Durchgängigkeit herstellen läßt.

Zu dieser Einsicht genügt ein ganz einfacher Überschlag über den erforderlichen Zeitaufwand! Nehmen wir nur eine Klasse mit 30 Kindern — und wir haben solche mit 50! — und setzen wir durchschnittlich für jedes Kind auch nur alle zwei Monate eine Aussprachestunde an, so bedeutet dies für den betreffenden Lehrer, daß jeder zweite Nachmittag wenigstens teilweise zur Verfügung gestellt werden muß. Nehmen wir dazu, daß eine Begrenzung auf eine Stunde bei einem so seltenen Kommen des Kindes undurchführbar ist — oft dauert es schon so lange, bis die erforderliche Umstellung auch nur einigermaßen erreicht ist! — und vergessen wir nicht, daß viele Kinder zu manchen Zeiten eine viel häufigere Beschäftigung erfordern, dann muß es wohl einleuchten, wie unvollkommen sich eine solche Einrichtung gegenwärtig auch im günstigsten Falle nur verwirklichen läßt!

Vergleichen wir unsere beiden Einrichtungen mit der Funktion des Erziehungsberaters im ernsteren Sinne, so ergibt sich auch da eine recht lehrreiche Beziehung. Dadurch nämlich, daß der Klassenlehrer alles das „behandelt", wozu seine Wirkungsgrenzen ausreichen, bleibt für den ersteren nur das übrig, was so tief liegt, daß es sich nur in ausgesprochen therapeutischer Behandlung erfassen läßt, also vor allem alle Fälle ausgesprochener Neurosen usw. Diesen kann er sich daher um so gründlicher widmen — und auch sie bekommt er schon lange vor Akutwerden der Konfliktgefahr, da sich dem Klassenberater ja längst bemerkbar machen muß, was sonst erst nach dem Ausbruch greifbar wird. Weit entfernt davon also, daß unsere Einrichtung die Funktion des eigentlichen „Erziehungsberaters" überflüssig machen würde, besteht zwischen beiden vielmehr eine rege Wechselbeziehung, die ihre Arbeit erst so recht fruchtbar gestaltet.

Damit wären wir nun so weit, der Frage einer praktischen Verwirklichung unserer Vorschläge als allgemeine Einrichtungen näherzutreten. Damit sieht es nun allerdings, wie wir gleich zugeben wollen, recht trostlos aus. Denn unsere Tagesschulen sind durchwegs als Unterrichtsanstalten gehalten, in denen aus wissenschaftlichen Gründen der „Fachlehrer" herrscht. Im engeren Sinne erzieherische Gesichtspunkte haben nur sehr wenig Raum — und gar sie zu verwirklichen ist auch heute noch reines Privatvergnügen des einen oder anderen Lehrers, der gerade zufällig oder weil sein Fachgebiet mit Psychologie oder Pädagogik eng verwandt ist, derartige Interessen neben seiner sonstigen Tätigkeit verfolgt.

Wesentlich günstiger liegt die Sache an den Internaten und Bundeserziehungsanstalten, die ihre stärkere Berücksichtigung der Erziehungsfragen meist schon in ihrem Titel zu verraten versuchen. Hier steht neben dem Fachlehrer der „Erzieher", der gar nicht oder nur wenige Stunden unterrichtet und sich im übrigen um die Klasse zu kümmern hat. Freilich dürfen wir uns durch den Namen nicht täuschen lassen: von einem vertiefteren Erziehungsbegriff kann auch hier zunächst keine Rede sein. Wofür der Erzieher vom Staat bezahlt wird, sind keine Aussprachestunden, sondern es ist die Überwachung der Kinder beim Anziehen, Waschen, Spielen, Lernen, Essen, Schlafengehen — kurz, alles das, was eigentlich zur „Dressur" gehört. Was er darüber tut, ist auch bei ihm noch gern gesehenes, aber im Grunde doch außerdienstliches Privatvergnügen. Immerhin hat er schon bessere Möglichkeiten zu einer erzieherischen Fühlungnahme.

Wenn wir uns den müßigen Luxus leisten wollen, uns Gedanken über die Möglichkeit eines Einbaues unserer Einrichtungen in den normalen Schulbetrieb

zu machen, dann kann dies immerhin in Analogie zur Erzieherstelle an den Bundeserziehungsanstalten geschehen. Eigentlich ist es ja auch bizarr, daß man nur für die Kinder an einen „Erzieher" denkt, die ohnehin ganz im Rahmen der Schule greifbar sind, während für die Kinder der Tagesschule, die nach wenigen Stunden des Tages wieder in die verschiedensten und ungünstigten Umgebungen auseinanderflattern, an etwas ähnliches nicht im entferntesten gedacht wird! Prinzipiell ließe sich nun ein Einbau unserer Einrichtungen in unser Schulwesen ganz leicht dadurch bewerkstelligen, daß eben auch an der Tagesschule neben dem Fachlehrer der mit einigen Unterrichtsstunden beschäftigte Klassenerzieher stünde. In seiner übrigen Zeit hätte sich dieser „Erzieher" (Klassenvorstand) in anderer Weise den Kindern zu widmen: teilweise so, daß ihnen auch gemeinschaftsfördernde Klasseneinrichtungen geboten werden könnten (ordentlich ausgestaltete Klassennachmittage, die den Kindern einen Ersatz für die erzieherisch immer nachteiligen Genüsse der Jugendbewegungen bieten könnten), vor allem aber eben durch jene Pflege des Verkehrs mit den Eltern und der Aussprachestunde. Die arbeitgebende Behörde müßte sich zu diesem Zwecke freilich zu einem von der Vorstellung eines immer irgendwie äußerlich Beschäftigtseins freien „Dienst"begriff entschließen. Denn daß der Rahmen einer solchen Tätigkeit absolut frei gestaltbar sein müßte, bedarf wohl keiner Unterstreichung.

Doch — lassen wir die Träumereien. Denn über die Tatsache, daß die praktischen Voraussetzungen zu einer solchen Reform nicht gegeben sind, kommen wir nicht hinaus. Dazu wäre nämlich, abgesehen von den entsprechenden finanziellen Mitteln, auch die entsprechende pädagogisch-psychologische Schulung der in Betracht gezogenen Lehrer notwendig, vor allem aber auch, daß der hier dargestellte Begriff von erzieherischer Einwirkung längst Gemeingut geworden wäre. Ehe dies der Fall ist, seien wir lieber froh, wenn solche allgemeine Einrichtungen unmöglich sind. Denn wir haben oft genug Gelegenheit zu beobachten, wie traurig es ausfällt, wenn die Form früher da ist als der Inhalt. Diesen zu erzeugen aber liegt nicht in der Macht irgendeiner noch so gut gemeinten allgemeinen Verfügung. Um jene hier dargestellte vertiefte Idee der Erziehung zu verwirklichen, dazu kann nur der Einzelne beitragen, und auch er nur da, wo man eben mit fruchtbarer praktischer Arbeit allein anfangen kann: bei sich selbst.

* *

Über die Lehrerausbildung an den Viersemester-Hochschulen.

Von F. E. Otto Schultze.

Mit der Errichtung der Pädagogischen Akademien, der Berufspädagogischen Institute und verwandter Anstalten ist ein neuer Schultypus geschaffen worden, der seine Stellung zwischen den „Oberschulen" und „Vollhochschulen" gefunden hat. Da eine Verständigung über die hierbei auftauchenden Fragen ohne eine besondere Terminologie nicht möglich ist, sei kurz folgendes auseinandergesetzt. Als Oberschulen seien in diesem Zusammenhang alle höheren neunjährigen Lehranstalten bezeichnet, die bis zum Abiturium führen. Die Hochschulen (Universitäten, Technische, Forst- u. ä. Hochschulen) führen diese Arbeit weiter; nur wenige, wie z. B. die Kunstakademien, setzen eine auf anderen

Gebieten der Bildung erworbene Form der geistigen Reife voraus. Daß man z. B. in der Praxis eines Berufes auch ohne akademische Bildung eine nicht zu unterschätzende intellektuelle Reife erwerben kann (nicht: muß!), zeigen die Erfolge der von Hochschullehrern geleiteten Kurse für mittlere Beamte. Für den Aufbau der Hochschulen ist aber außer dem Reifegrad der Studenten die Ausbildungshöhe der Lehrer maßgebend: der Studienrat kann Forscher sein, braucht es aber nicht zu sein; der Hochschullehrer muß sich als solcher bewährt haben. — In dieses System greift nun neuerdings die Frage der Volksschullehrerbildung mit ihrer Forderung nach kurzer Ausbildungszeit, plötzlicher Vermehrung der Lehrerstellen und weiteren Ausbauten ein. Es ist sehr zu begrüßen, daß Wende[1] in einer eingehenderen Darstellung die Aufgabe der pädagogischen Akademien eingehend bestimmt und positiv wie negativ abgegrenzt hat. Er zeigt, daß die pädagogischen Akademien etwas durchaus anderes als philosophische Fakultäten sind — sowohl in der geistigen Aufgabe als auch in der Organisation; er nennt sie sogar „unvergleichbar" (S. 29). In den päd. Ak. handelt es sich nicht bloß um Schaffung einer inneren Haltung, denn die erstrebt auch die philosophische Fakultät, sondern um die Formung des Menschen zum künftigen praktischen Erzieher. Fachwissenschaftliche Aufgaben bestehen dort nur in der Richtung der Pädagogik, sonst nicht (S. 11). Ja, die Stellung der Wissenschaft ist dort eine andere (vgl. sein Bild vom Fächer S. 23). Künstlerische Schulung[2], Körperpflege, Körperschulung, Entwicklung von Geschicklichkeiten, Selbsterziehung und Entfaltung des Gemeinsinnes sind integrierende Aufgaben. „Für Spezialisten im engeren Sinne des Wortes, für Fachpäpste und Institutskönige ist in der akademischen Republik kein Raum. Der Geist des Faches muß sich dem Geist der päd. Akad. einfügen" (S. 17). Akademien sind die Lösungen einer neuen Kulturaufgabe! (S. 63).

Erkennen wir die Formel an: abgesehen von ihren Vorrechten und Organisationen sind päd. Ak. Berufsbildungsanstalten, phil. Fak. Schulen. Wir sehen davon ab, ob wir es für richtig halten, daß dieser Unterschied besteht. Wir fassen nunmehr den zweiten Punkt der Ausbildungszeit ins Auge. Als Gesichtspunkt seiner Bewertung kann man den Satz aufstellen: es ist unmöglich, etwa zwanzigjährige Menschen innerhalb von 2 Jahren zu wissenschaftlich systematisch und kritisch selbständigen Menschen zu machen. Mit dieser Feststellung erweitert sich die Verschiedenheit der beiden genannten Schultypen noch mehr. Wir schlagen darum vor, zwischen Vollhochschulen und Viersemester-Hochschulen zu unterscheiden. Naturgemäß sehen wir damit von der Sonderstellung der beiden soeben erörterten Lehrerbildungsanstalten ab und sprechen nunmehr von Spielarten der Hochschulen — gleich ob sie die geforderten Typen rein oder nur annähernd vertreten. In diesem Sinne nennen wir Vollhochschulen diejenigen, die einen zur Zeit meist (und mindestens) vierjährigen Lehrgang auf der Grundlage des Abiturientenexamens bieten. Von ihnen sind die Viersemester-Hochschulen abzugrenzen, weil sie infolge der beschränkten Zeit im großen und

[1] Erich Wende, Die pädagogische Akademie als Hochschule. Langensalza (1931, gedruckt ohne Jahreszahl). — Diese Schrift erschien nach Ablieferung des Manuskriptes zur vorliegenden Arbeit.

[2] Einer der wichtigsten Punkte ist m. E. der Ausbau der Allgemeinbildung. Für sie genügt die Höhe des Abiturientenexamens keinesfalls. Sie müßte eine ernstliche Sorge bei der weiteren Ausgestaltung der Akademien sein!

ganzen nur das leisten können, was die Universität auf ihrer Unterstufe bieten will, und weil sie außerdem mit dieser wissenschaftlichen Aufgabe die davon sehr verschiedene der Einführung in die Berufspraxis verbinden; entweder vermitteln sie pädagogische Fähigkeiten oder auch noch besondere Erfahrungen und Geschicklichkeiten wie Hauswirtschaft, Nadelarbeit, Turnen, Gesang. Von anderen Spielarten der Hochschulen sei an dieser Stelle abgesehen; Volkshochschulen würden hierbei nicht als Hochschulen im engeren Sinne gezählt werden können.

Wenn bei der Menge der verschiedenen Arten von Viersemester-Hochschulen manchmal die Nasen gerümpft und die Köpfe geschüttelt werden, so ist doch dieser Typus absolut ernst zu nehmen. An der Silbe „Hoch" in Hochschule kann sich der Näherbeteiligte nicht stoßen, denn es handelt sich um die für unser Volk ungeheuer wichtige Ausbildung einer großen Gruppe „mittlerer" Beamten. Der Schwerpunkt ihrer Ausbildung liegt gleichfalls in der Hochwertigkeit der zu erreichenden Leistung, allerdings nicht in der Wissenschaftlichkeit der Arbeit als solcher, obschon ohne sie die Aufgabe nicht gelöst werden kann. Ob derartige Schulen nötig und wünschenswert sind, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden, denn sie sind da und müssen deshalb so gut als möglich ausgebaut werden. Da an ihnen die verschiedensten Arten von Lehrern mitarbeiten, müssen die Meinungen über die dort zu leistende Unterrichtsarbeit sehr verschieden sein und klargelegt werden. Der Hochschullehrer wird anders reden als der Studienrat, dieser wieder anders als der technische Lehrer. Alle drei aber sind nötig und müssen darum zu Worte kommen. — Wenn ich es als Hochschullehrer wage, etwas über die Lehrerbildung in diesen Instituten zu sagen, so tue ich das, da ich vier Jahre lang Pädagogik und Psychologie an dem berufspädagogischen Institut in Königsberg (ursprünglich und bis zum April 1930 hieß es Studienabteilung des Gewerbelehrerseminars der Ostpreußischen Mädchengewerbeschule) unterrichtet habe. Ich habe in dieser Zeit zwei Kurse von jüngeren Damen (einmal 28, dann 52) je zwei Jahre lang ausbilden helfen. Besonders wichtig ist es für mich geworden, daß ich außerdem ein Drittel der letzten Gruppe bereits zwei Jahre lang vor ihrem Eintritt in das Berufspädagogische Institut auf der der Ostpreußischen Gewerbeschule eingegliederten höheren Fachschule mit zwei Wochenstunden in Psychologie vorzubereiten versucht habe. Zwar habe ich so nur aus einem einzigen Berufspädagogischen Institut Erfahrungen gesammelt; trotzdem wähle ich für den Titel meiner Arbeit den allgemeineren Ausdruck der Viersemester-Hochschule.

Alle Kurse, die ich dort gehalten habe, haben mir mit großer Deutlichkeit gezeigt, daß der Hochschullehrer im Durchschnitt derartigen Aufgaben zunächst so gut wie vollkommen fremd gegenübersteht. Mir ist an dieser Stelle noch viel deutlicher als in der Universität immer wieder bewußt geworden, wie man sich als Theoretiker in Gefahr befindet, viele Dinge, die einem selbstverständlich erscheinen, einfach und für seine Hörer leicht verständlich zu betrachten. Man wird ferner allzu leicht abstrakt, weil man gewohnt ist, abstrakt zu denken; man redet allzu leicht über die Köpfe hinweg, weil man fachlich und spezialistisch interessiert ist, wo es die Hörer mit bestem Willen noch nicht sein können. Die Vorlesung gibt einem ja kaum Gelegenheit, die Mißerfolge des eigenen Unterrichtes festzustellen, denn man kann nicht viel mehr tun, als daß man seinen Hörern das Maß ihres Interesses an den Augen abzulesen sucht und die übrigen

Äußerungen der Langenweile und die Änderungen in der Zahl der Zuhörer beobachtet und auswertet. Ich glaube so nicht zu viel zu sagen, wenn ich die Meinung ausspreche, daß der Hochschullehrer, wenn er die Verpflichtung, an einer Viersemester-Hochschule zu lesen, übernimmt, genötigt ist, eine weitgehende Umstellung seiner pädagogischen Arbeit vorzunehmen, und daß er viele Erfahrungen sammeln muß, bevor er die spezifischen Aufgaben dieser Schulart lösen kann. [Daß ich selbst nicht von mir glaube, in den genannten vier Jahren dieses Ziel erreicht zu haben, möchte ich von vornherein ausdrücklich erklären.] Vom Oberlehrer, der zum berufspädagogischen Institut übergeht, dürfte ähnliches wie vom Hochschullehrer gelten, ein Aufbau des Unterrichtes der Viersemester-Hochschule nach dem Vorbild der höheren Schule wäre verfehlt.

Als mir die Möglichkeit geboten wurde, an einem solchen Institut zu unterrichten, nahm ich die Gelegenheit gern wahr, weil mich die pädagogische Aufgabe als solche reizte. Ich konnte die Unterrichtserfahrungen, die ich durch eigene Arbeit an der Universität, am Oberlehrer-Institut in Buenos Aires und an Volksschulen in Königsberg gesammelt hatte, sehr schön ergänzen. Wesentlich war mir hierbei, daß der Lehrauftrag die Verantwortung einschloß, die jungen Studentinnen innerhalb der zwei Jahre auch auf die Abschlußprüfung vorzubereiten. Durch scharfe Selbstbeobachtung, durch stete Erfolgsprüfung, und vor allem durch regelmäßige Protokollführung über die Eigenarbeit fand ich allmählich eine in manchen Beziehungen neue Stellung zu den Aufgaben des Hochschulunterrichtes. Die Arbeit der vier Jahre hat mir außerdem viel Freude gemacht, weil mir volle Freiheit gegeben war und weil ich von seiten der Schulleitung durch Frau Direktorin Professor Gosse und bei meinen Mitarbeitern, besonders von Frau Professor Dr. Müller, stets das größte Verständnis und Entgegenkommen gefunden habe. Gemeinsame Beratungen haben stets die vorhandenen Schwierigkeiten reibungslos überwunden. Ich benutze die Gelegenheit gern, beiden Damen meinen Dank für ihre Hilfe auszusprechen.

Da die Probleme, die mir im Berufspädagogischen Institut erwuchsen, nunmehr genügend geklärt zu sein scheinen und da ich entsprechend dem ursprünglichen Plan und infolge der Veränderung der Verhältnisse meine Lehrstellung an dem berufspädagogischen Institut aufgebe, halte ich mich für verpflichtet, den beteiligten Fachleuten einen Bericht über diese meine Tätigkeit und die daraus sich ergebenden Folgerungen vorzulegen. Es sollte mich freuen, wenn diese meine Arbeit dazu beitrüge, die Diskussion hochschulpädagogischer Fragen weiter anzuregen. Das Problem Universität-Schule hat ja in den letzten Jahren viel Erörterung erfahren. Jeder Dozent wird, wenn er sich pädagogisch einstellt, an sich selbst die gleiche Erfahrung machen, wie ich es immer wieder getan habe; daß einem die Notwendigkeit der Änderung unseres Hochschulbetriebes um so deutlicher und die Möglichkeiten seiner Neugestaltung um so zahlreicher einfallen, je intensiver man sich mit diesen Dingen beschäftigt. Als Lehrerbildner eines berufspädagogischen Institutes habe ich geglaubt, meine Aufgabe einerseits in der Bildung des Berufsethos des Gewerbelehrers, andererseits in der Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten zu sehen, die die Pädagogik diesem Stande zu geben hat. Als Kernproblem innerhalb des so abgesteckten Bezirkes möchte ich die Erziehereinstellung bezeichnen. Damit meine ich eine geistige Haltung, ohne die ein echter, d. h. bilden-

der Unterricht überhaupt nicht möglich ist. Um dieses Ziel zu erreichen, schien es mir angesichts der mir entgegentretenden Studenten vor allem nötig, ihre starke, der Lernschulwirkung entstammende Neigung zum Auswendiglernen[1] zu überwinden, ihren Sinn für geistige Tätigkeit zu wecken und zu stärken und ein starkes Gefühl für den Kulturwert der Berufsaufgabe zu schaffen. Wie weit der Sinn für Kulturwerte nicht nur an den Viersemester-, sondern auch an den Vollhochschulen bei unsern jungen Studenten entwickelt ist, ist noch nicht grundsätzlich untersucht und schwer zu sagen. Meinem Eindruck nach ist er bei Kindern aus Familien ohne ausgesprochene Kultur schwach entwickelt und nicht selten kaum in Ansätzen vorhanden. Es ist auch zu bedenken, daß die Zahl der Lehrer, die die traditionelle Aufgabe des Fachunterrichts bewußt überschreiten und in einem wohldurchdachten Programm darauf ausgehen, Kultureinstellungen zu vermitteln, nicht sehr hoch ist. Ebenso wesentlich ist, daß sich kulturpsychologisches und kulturphilosophisches Denken frühestens in der Prima entwickelt, weil der Durchschnittsjugendliche vorher zu unreif ist, um die geistigen Lebenswerte mit genügendem Verständnis zu erkennen. Angesichts der starken Tendenz auf Facharbeit, didaktischen Materialismus und bloßes Pflichtbewußtsein war es besonders wichtig das Gefühl für Selbstwerte anzuregen, zu zeigen, daß Selbstwerte über den Nutzwerten stehen, und daß jeder Fachunterricht und alle Erziehungsaufgabe in der Schaffung von Lebenswerten gipfeln. Lebenskunde im weitesten Sinne des Wortes, Kulturphilosophie, Berufsverständnis, soziale Einstellungen und Staatsbürgersinn und somit die wichtigsten Probleme und Gebiete, die allmählich im Laufe der Semester ihre natürliche Zuspitzung im Erziehungsgedanken finden müssen.

Von grundlegender Wichtigkeit ist in dem so berührten Zusammenhang darum der Unterricht in der Philosophie. Es ist selbstverständlich, daß die Fachvertreter für Philosophie und Pädagogik Hand in Hand arbeiten. Die ungemein reichen Gelegenheiten zur Beeinflussung der geistigen Haltung, die dem Philosophen in seinen geschichtlichen und systematischen Vorlesungen zur Verfügung stehen, werden dem Pädagogen zu wichtigen Hilfen seiner Arbeit. Bei der beschränkten Zeit, die mir für meine Aufgabe zur Verfügung stand, war es unmöglich, die kulturgeschichtlichen Voraussetzungen pädagogischer Einstellung zu vermitteln, die mit der Geschichte der Philosophie — man kann also sagen, mit der Geschichte des geistigen Lebens im weiten Sinne des Wortes — auf das engste verknüpft sind. Die Fragen des Zieles von Erziehung und Leben mußten natürlich auch von mir ausdrücklich behandelt werden. Aber als ganz wesentliche Erleichterung meiner Arbeit muß ich es bezeichnen, daß ich die Einführung von allgemeinen Begriffen wie objektiv, subjektiv, absolut, relativ, sittlich, richtig, gültig, Wissenschaft, Glauben, Religion, Philosophie, Ideen, Ideal, Monismus, Dualismus, Leben, Kultur, Gemeinschaft und Staat der Darstellung

[1] Es ist eigentümlich, daß diese Neigung sehr stark war; denn alte Traditionen der Lernschule sind infolge der Einseitigkeit der gegenwärtigen Arbeitschulbewegung an den meisten Schulen weit über das rechte Maß hinaus zerstört worden. Trotzdem ist unsere Jugend vielfach noch von dem Aberglauben an den Zauberwert des bloßen Wissens und Lernens beherrscht. In dem hier zugegebenen Falle hemmte diese Einstellung die Gewöhnung an eigentlich gedankliche Arbeit beträchtlich und konnte nur langsam in die rechte Bahn gelenkt werden.

des Philosophen überlassen durfte. Erst wenn in dieser Weise von verschiedenen Seiten her eine Anzahl von Lebensformen und Kultureinheiten zusammenhängend dargestellt sind, kann sich in den Hörern eine eigene, auf Lebenswerte gegründete und wohldurchdachte Lebensanschauung bilden. Daß ohne eine solche eine Lehrerbildung unmöglich ist, wird leider nicht von allen Praktikern zugegeben. Es ist jedoch kein Zweifel, daß jeder Lehrer ohne große Leitideen subaltern bleiben muß; ein subaltern denkender Erzieher aber ist ein konvexes Konkav. Daß man auf diesem Gebiet mit zureichenden Vorkenntnissen weder bei den Durchschnittsabiturienten noch bei dem technischen Lehrer rechnen kann, ist eine herbe Wahrheit, die einen zu wichtigen Folgerungen in der Unterrichtsgestaltung zwingt.

Für die Unterrichtsarbeit als solche dürfte einem die Universität mit ihrem Lehrbetrieb gute Gesichtspunkte geben. Die Kenntnisse der Arbeitsweise des Oberlehrers ist jedoch m. E. für die hier vorliegende Aufgabe unentbehrlich. Die ersten Semester müssen in den Vorlesungen viel Stoff in möglichst lebendiger und anschaulicher Form vorgetragen bekommen. Die Übungen, die man in den Viersemester-Hochschulen anstellen wird, werden sich in der Höhe der Proseminarien bewegen. Ihre Aufgabe wird darin bestehen, das Stoffverständnis zu vertiefen und die geistige Beweglichkeit wesentlich zu erhöhen. Volle Stoffbeherrschung wird niemand bei der ersten Durcharbeit erreichen wollen. Sie erfordert, daß man sich öfters als einmal mit einem Stoffe beschäftigt und durch Vergessen wiederholt von ihm Abstand bekommt.

Wie bei jedem Klassenunterricht, ist es auch in der Hochschule notwendig, ein gemeinsames Niveau zu schaffen. Um die Schwierigkeiten dieser Aufgabe zu bemessen, wird man daran denken, daß die Hörerinnen die höhere Fachschule zum großen Teil nach Absolvierung des Lyzeums ohne Abiturientenexamen besucht haben. Hauswirtschaft und Nadelarbeit haben ihre Aufmerksamkeit naturgemäß stärker für technische Dinge interessiert als das bei jenen Hörerinnen der Fall ist, die als Abiturientinnen von den höheren Schulen kommen. Die technischen Lehrerinnen zeigen wieder andere Einstellungen. Sie wirken dann, wenn sie bereits längere Zeit in der Praxis gewesen sind, durch ihre Zielbewußtheit und Lebenserfahrung sehr anregend und fördernd. Die Angleichung der einzelnen Gruppen fand nicht schnell statt. Ich habe den Eindruck gehabt, daß ich bei dem zweiten Kursus (Mai 1929 bis März 1931) erst im Januar 1930 dieses Ziel annähernd erreicht habe. Daß bei Auditorien, in denen Handwerker neben Abiturienten und ausgebildeten Akademikern sitzen, sich stets ähnliche Schwierigkeiten entwickeln werden, ist selbstverständlich. Zwei Aufgaben sind darum zunächst zu erfüllen, einmal die Hörer, die es nicht gewöhnt sind, zum verständnisvollen Nachschreiben in den Vorlesungen und andererseits die Hörer in den Besprechungen zum Reden zu bringen. Beide Schwierigkeiten sind von der Universität her wohl bekannt. Die geringe Spontaneität des Studenten zu redender Mitarbeit in der Arbeitsgemeinschaft zeigt sich in der bekannten Erscheinung, daß in einem Proseminar von 20—25 Hörern selten mehr als fünf oder sechs „reden". Eine Anzahl — oft nicht die schlechtesten — reden aus Bescheidenheit nicht; andere werden von ihrem Stolz befangen gemacht, sie wollen sich nicht durch eine dumme Frage bloßstellen und wagen es nicht, „laut zu denken". Zureden, direktes Fragen, Anregen und Anstachelung des Ehrgeizes

sind unentbehrlich, um diesen schlimmsten Feind aller wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft niederzuringen.

In bezug auf das Nachschreiben in der Vorlesung ging ich so vor, daß ich in den ersten Vorlesungen auf diese Arbeit gar nicht zu achten schien, sondern nur jedesmal Protokoll führen ließ und das Protokoll der vorangegangenen Stunde zu Beginn der nächsten vorlas und besprach. Nach 14 Tagen ließ ich meine Hörerinnen eine Vorlesung auf einzelne Blätter nachschreiben, sammelte die Blätter ein und sah sie durch. Bereits die Aufforderung zu dieser Arbeit ließ deutlichen Widerstand erwachen. Trotz der Vorbereitungen durch die Protokolle waren manche Hörerinnen vollständig ratlos, einige sagten, sie könnten nur in Stichworten nachschreiben; andere fragten, ob sie stenographieren sollten. In einer längeren Besprechung und unter Verweis auf die Protokolle wurde festgesetzt, daß der Gedankengang der Vorlesung schriftlich festgehalten und zusammenhängend so wiedergegeben würde, daß ihn ein fremder Mensch verstehen könne. Der ungeheure Schreibeifer der Hörerinnen, der nun einsetzte, zeigte mir, daß sie im Durchschnitt der Aufgabe nicht gewachsen waren und in der Menge des Stoffes den Rekord zu brechen suchten. Die Ergebnisse dieses ersten Versuches waren wenig befriedigend; die Fortsetzung des Protokollführens und -vorlesens schaffte jedoch allmählich Tradition, und als ich nach einem Jahr den Versuch wiederholte, ging er wesentlich besser. Die Leistungen waren beim zweiten Versuch sehr verschieden. Eine Anzahl unter den 50 Arbeiten war durchaus genügend. Viele brachten nur die Einzelheiten richtig, versagten aber in der Schilderung der Zusammenhänge. Einige sehr schwache Studentinnen gaben sogar die einzelnen Tatsachen und Beispiele nur schief wieder, von den Zusammenhängen fehlte jedes Bild. (Ich glaube, man kann ohne Übertreibung behaupten, daß in allen Hochschulen beim reinen Vorlesungsbetrieb sehr viel vom Unterrichtserfolg überhaupt nicht zur Entfaltung kommt, weil die meisten Studenten ohne besondere Schulung im Vorlesunghören die Hörsäle betreten.)

Derartige Überlegungen und Erfahrungen waren mir genügend bekannt. Sie hatten mich dazu veranlaßt, bei der Übernahme dieser Vorlesungen sofort auf die Notwendigkeit von Besprechungsstunden hinzuweisen. Frau Direktor Gosse kam meinen Wünschen bereitwillig entgegen, und mir wurden für die ersten zwei Semester auf je zwei Vorlesungsstunden zwei Besprechungsstunden und für die zwei weiteren Semester für zwei Vorlesungen eine Besprechungsstunde für die Ausbildung in theoretischer Pädagogik vorbehalten. Diese Einteilung hat sich bewährt und kann empfohlen werden. Als besonders günstigen Umstand muß ich es hierbei bezeichnen, daß Frau Professor Müller, die für mich die Besprechungsstunden abhielt, aus ihrer Studienzeit meinen Standpunkt kannte, und daß sie der Sache das Opfer brachte, alle meine Vorlesungen anzuhören, um die Übungen genau leiten zu können. Wir beide sind der Meinung, daß ohne diese Besprechungen meine Mühe zum großen Teil vergebens gewesen wäre, obschon ich in den Vorlesungsstunden von vornherein von der konversatorischen Unterrichtsweise reichlichen Gebrauch machte. „Was nur kursorisch durchgenommen wird, wird vergessen!", hatte sich bald als Regel herausgestellt. Wäre in dem berufspädagogischen Institut das Recht der akademischen Bummelfreiheit gewährt worden, so hätte sogar die Einrichtung dieser Besprechungsstunden für umsonst getagt. Zum Glück galt Anwesenheitszwang;

er wurde natürlich nicht sklavisch durchgeführt; eine häufigere Führung von Anwesenheitslisten genügte zu seiner Durchführung.

Was die aufgewendete Zeit in diesen Besprechungsstunden betrifft, so bestätigte sich die Erfahrung, die ich früher wiederholt in Volksschullehrer-Fortbildungskursen und in Vorlesungen bei meinen Studenten gemacht hatte, daß die gründliche Durcharbeitung eines Lehrstoffes mindestens ebenso viel, wenn nicht gar mehr Zeit in Anspruch nimmt als seine zusammenhängende Entwicklung im freien Vorlesungsvortrag.

Die Aufgaben, die sich die Besprechungsstunden stellten, bestanden zunächst in der Klärung des unklar Gebliebenen und in der Ausfüllung von Lücken. Daß ein Dozent so redet, daß alle Studenten alles verstehen, und daß der Dozent, soweit er nicht sein Manuskript abliest, ab und zu etwas übersieht und zu kurz behandelt, muß wohl mit hingenommen werden. Was nicht mit einer gewissen Breite und Eindringlichkeit gesagt wird, wird allzu leicht überhört oder vergessen und nur sehr selten vom Hörer spontan ergänzt. An dem Satze „was man schwarz auf weiß in seinem Kollegheft hat, kann man getrost nach Hause tragen und zum Examen auswendig lernen!", ist zweifellos viel Richtiges. Der Hohn, der in ihm steckt, trifft leider allzu viele Studenten. Gegen solchen Unfug aber muß sich natürlich der Hochschullehrer schützen, am meisten, wenn ihm nur zwei Jahre Hochschulzeit zur Verfügung stehen, in denen kaum eine Minute verloren werden darf.

Wir müssen in allen unseren Hochschulbetrieben damit rechnen, daß der Durchschnittsstudent mindestens der ersten Semester in theoretischen Dingen noch nicht klar denken kann. Mancher weiß semesterlang nicht, worauf es bei seinen Vorlesungen eigentlich ankommt. Es ist schon etwas erreicht, wenn er ungefähr weiß, worum es sich dreht, und wenn er das aussprechen kann. Eine derartige Leistung kann aber nicht genügen. Der Student muß daran gewöhnt werden, sein Wissen auf eine knappe Formel zu bringen. Er muß es lernen, seine Begriffe zu isolieren, und sie sich klarzumachen; von selbst tut er dies nicht. Er ist meist ratlos, wenn ihm präzise Fragen aus dem Vorlesungsstoff gestellt werden. Viele Studenten stehen auf dem naiven Standpunkt, daß man aus einem einstündigen Kolleg eigentlich doch nicht viel lernen kann. Wenn sie aber die Hauptergebnisse einer Vorlesungsstunde in 2—3 Sätzen übersichtlich zusammenfassen sollen, so überrascht sie solche Zumutung, statt daß sie sie selbstverständlich fänden und sie sogar regelmäßig von selbst bei der häuslichen Durcharbeitung der gehörten Vorlesung erfüllten. Man mache den Versuch, seinen jungen Studenten klare Fragen über seine Vorlesungen zu stellen, und man schreibe ihre Antworten, ohne daß man ihnen hilft, wörtlich nach! Man wird manches blaue Wunder erleben.

Weitere Aufgaben dieser Übungsstunden bestehen darin, den Studenten zu veranlassen, daß er Tatbestände und Zusammenhänge klarlegt und die Auffassungen, die er sich gebildet hat, begründet. Finden derartige Übungen nicht statt, so bleiben manche Studenten — wie Erfahrungen an Staatsexamenskandidaten zeigen, die keine seminaristischen Übungen besucht haben — unter Umständen bis zur Staatsprüfung auf dem Standpunkt eines ganz naiven Dogmatismus stehen, der gläubig hinnimmt, was er in Büchern liest und was ihm in der Vorlesung vorgetragen wird.

Eine besondere Gruppe von Aufgaben besteht in der Anwendung neuer Beispiele auf die behandelten Stoffe. Allein auf diesem Wege kann man vom bloßen Verstehen hin zum Beherrschen kommen. Wie weit aber dieser Weg für den Studenten ist, dessen werden sich manche in reiner Vorlesungstätigkeit verharrenden Hochschullehrer überhaupt nicht bewußt. Man kann auf diesem Wege eine Anzahl Stufen unterscheiden, die verschieden schnell zurückgelegt werden. Zunächst kommt es zum bloßen Verstehen: der Student kann folgen, ohne Widerstände und Fremdheit zu spüren. Bei schwierigen Stoffen erfordert diese Stufe übrigens bereits eine gewisse Schulung. Hierbei braucht der Student noch nicht fähig zu sein, das wiederzugeben, was er gehört hat, oder das herauszuarbeiten, worum es sich jeweils handelt. Diese Leistung bezeichnet bereits eine weitere Stufe. Jetzt erst kommt die Fähigkeit, das Gelernte auf neue Beispiele anzuwenden. Zunächst geschieht dies nur auf Aufforderung und mit Hilfe, später auch ohne Hilfe, und endlich geschieht es ganz von selbst. Die Spontaneität und Produktivität dieses Denkens aber ist es erst, um dererwillen wir von wissenschaftlicher Schulung im engsten Sinne sprechen. In der Einsicht in diese große Weglänge vom bloßen Verstehen bis zum Stoffbeherrschen[1] liegt eine der wichtigsten Erfahrungen, die zumal der akademische Anfängerunterricht deutlich macht. Es wäre für manchen Privatdozenten sehr segensreich, wenn er verantwortlich an solchen Instituten unterrichten könnte. (Leider fehlt uns ja eine planmäßige Privatdozentenausbildung im Unterrichten noch vollständig!)

Es sind aber noch andere Erfahrungen vorhanden, die einem die Lehrtätigkeit in den Besprechungen einsichtsreich und fruchtbar machen. Sie beziehen sich auf das Vergessen. Der Fleiß, zumal der weiblichen Zuhörer, mag noch so rührend sein, die Macht des Vergessens ist bei 32 Wochenstunden Unterricht und bei soundso viel Lehrfächern mit ihrer stets wechselnden Einstellung viel stärker als der Unerfahrene ahnt. Wie oft denkt man bei seinen Besprechungen, das ist jetzt wirklich sehr gründlich behandelt! Und nach vier Wochen ist bei der breiten Masse der Zuhörer kaum noch eine schwache Erinnerung von dem ganzen Stoff vorhanden. (Man glaube nicht, daß es in der Universität viel besser sei. Welcher Student weiß im Februar noch mit einiger Genauigkeit, was er im Dezember in der Vorlesung gehört hat? Es ist zweifellos, daß im Hochschulbetrieb sehr viel Raubbau getrieben wird.) Allein durch planmäßige Buchführung und stete Selbst- und Erfolgsprüfung wird man sich über den Erfolg seines Unterrichtes klar. Zumal das hier waltende experimentell-psychologisch genügend bekannte Gesetz der rückläufigen Hemmung ist für jede Unterrichtsform von allergrößter Bedeutung. Es müssen darum Wege gefunden werden, auf denen man die behandelten Stoffe schon während des Semesters und während der Studienarbeit, also vor der Examensvorbereitung zusammen mit den Studenten wiederholt. Die immanente Repetition ist dabei sehr wertvoll, aber sie genügt nicht,

[1] Um den Begriff der Beherrschung klar zu machen, möchte ich darauf hinweisen, daß der Medeziner, der nach 10 Semestern sein Staatsexamen macht, noch ein praktisches Jahr braucht, bis er selbständig auf die Menschheit losgelassen wird, und daß man in den Spezialfächern meistens noch eine zweijährige Ausbildung nach der Approbation rechnet, bis man den Arzt zum selbständigen Gutachten zuläßt. Dann erst, ganz selten früher, ist eine leidliche, selten aber eine einigermaßen volle Stoffbeherrschung erreicht.

um so weniger, als die Studenten der Viersemester-Hochschule im Falle eines 32 stündigen Stundenplanes einfach nicht die nötige Zeit zum „Lernen" haben. Man vergesse dabei nicht, daß auch der anschauliche Lehrstoff eingeprägt werden muß. Ich habe z. B., um Anschauungsmaterial für Charakterpsychologie zu geben, sehr interessante Stellen aus Romanen (z. B. von Goethe, Fritz Huch, W. von Scholz) vorgelesen und behandelt, und mußte sehen, daß schon nach Wochen oder Monaten ebenso gut der größte Teil des Gebotenen vergessen war, ebenso wie wenn ich Fälle aus Kretzschmer, Kraepelin usw. vorgetragen hatte. So anschaulich der klinische Unterricht in der Medizin ist, er zeigt nicht minder, daß auch die lebendig vorgeführten Fälle stark vergessen werden. Und um ein weiter abliegendes Beispiel von der Macht des Vergessens zu geben: Was wissen wir, soweit wir mit Durchschnittsgedächtnis begabt sind, noch von Theaterstücken, die wir vor ein oder zwei Wintern gesehen haben? — Abgesehen von den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Vergessens ist noch zu berücksichtigen, daß die Studenten im allgemeinen nicht von Kindesbeinen an an selbständiges und selbstverständliches Einprägen von wichtigen Kenntnissen gewöhnt sind. Was ihnen in der Schule nicht aufgegeben war, pflegten sie nicht zu lernen. Wer hätte sich von selbst z. B. geschichtliche, religionswissenschaftliche oder geographische Tatsachen eingeprägt, bloß weil sie wichtig waren? Das wäre ja vom Schülerstandpunkt aus gesehen die ödeste Streberei gewesen. Nun aber verlangt das Studium von sich aus Beherrschung von Kenntnissen. Wie wenige Studenten prägen sich, unabhängig vom Examensdruck, theoretische Ergebnisse ein, nur weil sie sie besitzen müssen, um mit ihnen denken zu können? Wir sind in unserem Hochschulbetrieb noch sehr weit von der Erfüllung der natürlichsten Formen des Arbeitsunterrichtes entfernt und vergeuden auch in dieser Hinsicht ungeheuer viel Kräfte.

Die große Bedeutung des Vergessens macht eine weitere Forderung verständlich, die in jedem Hochschulbetrieb gilt, die aber nicht stets erfüllt wird.

Bei aller Stoffbehandlung, in Vorlesungen wie Übungen, ist eine gewisse Eindringlichkeit und eine gelegentliche, nicht zu seltene immanente Repetition von großer Bedeutung. Sehr deutlich wird das bei der Einführung der allgemeinen Gesetze oder Grundsätze, die den Erzieher in seiner Arbeit beseelen und leiten müssen. Daß es sich bei ihnen nicht bloß um das einfache einmalige Durchnehmen eines theoretischen Satzes handelt, wird aus Beispielen wie den folgenden klar: „Man ist im Unterricht nicht dazu da, Stoffe zu behandeln, sondern Menschen zur freien Beherrschung dieses Stoffes zu bringen." „Der Erzieher muß seine Arbeit aus der ganzen Erziehungssituation heraus gestalten und hat nicht bloß Lehranweisungen auszuführen!" „Erziehung besteht im Prinzip in der Darbietung häufiger, kleiner, womöglich alltäglicher Dosen, ohne die Gewöhnung nicht möglich ist." „Gewohnheit und Gesinnung sind nicht bloß Wissen, sondern Tatbereitschaft" usw. Alle diese Sätze klingen so einfach und sind dem echten Erzieher so selbstverständlich, daß man meinen sollte, sie würden sich schnell einprägen und müßten bald in vollem Umfange von den Studenten beachtet werden. Diese Annahme ist aber völlig irrig, denn solche Gedanken müssen den Studenten womöglich durch Anschauungen am eigenen Leibe, durch die Erlebnisse eigener Irrungen und Unterlassungen zum Bewußtsein gebracht, tief eingeprägt werden. Erst durch immer wiederkehrende Hinweise und Erfolge werden sie zur zweiten Natur. Wenn sie das aber nicht werden, bleiben sie wertlos.

Überschaut man die bisher angestellten formalen Forderungen, so gewinnt die formale Seite des Unterrichts immer mehr Bedeutung. Sie muß mit der Stoffmenge in Konflikt geraten, mit der man zu rechnen hat. Sie sind die Ursache dafür, daß man bei der Auswahl seines Lehrstoffes auf das sorgfältigste vorgeht und nur diejenigen Forschungsergebnisse eingehend behandelt, die wirklich wesentlich sind. Man glaubt nicht, wieviel Stoff man ganz unnötig in den Vorlesungen vorbringt. Man tut es um so leichter, je mehr man selbst weiß und je mehr man sich als Fachmann in dem Interesse und in der Begeisterung für seinen Stoff von den pädagogischen Aufgaben abtreiben läßt. Was der Praktiker wirklich fest zu wissen braucht, ist im Verhältnis zu dem, was die Lehrbücher bringen, ungemein wenig. Das Lehrbuch darf daher nicht über die Stoffauswahl entscheiden, sondern nur das Lebensbedürfnis bildet die entscheidende Instanz. Von diesem Standpunkt aus habe ich mich daran gewöhnt, ein Minimalinventar von Begriffen und Kenntnissen herauszusuchen, auf das ich den größten Wert in dem Unterricht lege. Die Praxis des Unterrichtes hat mich dazu gebracht, für jeden Kurs, den ich halte, eine besondere Liste der Begriffe und Leitsätze zu führen, die für die Beherrschung des behandelten Stoffes nötig sind (vgl. hierzu die Einleitung für das Inhaltsverzeichnis des zweiten Bandes meiner „Grundlegung der Pädagogik". 1929. Langensalza. S. 248).

Von diesem Minimalinventar scheide ich die Füllstoffe, das ist die sehr große Menge des Wissens, die man zur Belebung des Unterrichtes vor allem in Form von anschaulichen Beispielen bringen muß, die der Student jedoch später nicht „parat" zu haben braucht. So habe ich nach und nach sehr wichtige (mir persönlich geradezu lieb gewordene) Kapitel und Abschnitte aus der Theorie des Denkens, von den Strukturen und Funktionen des Willens und aus der Lehre der Aufmerksamkeit weggelassen, die zu streichen dem Psychologen ein Verbrechen erscheinen würde. Ich mußte sie jedoch vor den großen Zusammenhängen des seelischen Lebens zurücktreten lassen. Ich habe mich infolgedessen vielfach auf eine einfache, ich gestehe es offen: vorwissenschaftliche Alltagspsychologie beschränkt. Hatte ich mir vorgenommen, so wichtige Ausdrücke wie Geschmack, Vernunft, Sitte usw. (es gibt deren nahezu 200) psychologisch durchzuanalysieren, so mußte ich erkennen, daß diese Aufgabe bei einem zweijährigen Kurse in genügendem Ausmaße schlechthin nicht möglich ist.

Am schmerzlichsten war mir die Aufgabenreduktion im Gebiete der formalen Erziehung. Wissenschaft ist ohne straffe methodische Gewöhnung und ohne klare Bewußtheit der Methoden unmöglich. Auf der Universität ringen meiner Erfahrung nach die Studenten selbst noch in den seminaristischen Übungen meistens sehr stark mit dem Stoff. Infolgedessen bleibt auch an dieser Stelle für eine ausgesprochene methodische Schulung nur wenig Zeit übrig. Sie kommt in meinem Unterrichtsbetrieb erst bei der Doktorarbeit voll zu ihrer Auswirkung, denn hier hat man die dazu nötige Zeit zur Verfügung. Wie soll man da nun hoffen, bei einem zweijährigen Kurse diesem wesentlichsten Teil der wissenschaftlichen Schulung zur Wirklichkeit zu verhelfen! Der in dieser Einschränkung hervortretende Unterschied zwischen Viersemester- und Vollhochschule wird noch deutlicher, wenn ich die Umstellung schildere, die ich in Stoffbehandlung und

Lehrziel beim Übergang vom ersten Kurs (1927—1929) zum zweiten (1929 bis 1931) vornahm. Beim ersten Kurs legte ich den Nachdruck auf eine heuristisch fruchtbare Darstellungsweise des Lehrstoffes, genau wie ich es in der Universitätsvorlesung tat; in ihrer Methode arbeitete ich die wesentlichen Kapitel der Psychologie und Pädagogik der Reihe nach durch. Ich hatte während des Kurses und an seinem Schluß dementsprechend den Eindruck, daß die Hörerinnen die Problemstellungen ganz gut verstanden hatten und in der Lage waren, die gehörigen Antworten zu geben. Ich hätte also im Grunde zufrieden sein können. Im Laufe der Monate wurde mir aber immer deutlicher bewußt, daß auf die Auseinandersetzung mit den Problemen sehr viel Zeit verwendet werden mußte, und daß ich so zu der noch weit im Hintergrund stehenden Hauptaufgabe der Lehrerausbildung, der praktischen Anwendung der Kenntnisse, überhaupt kaum gelangen konnte. Im Grunde hatte ich also wegen der großen Stoffülle und der geringen Zeit, die mir zur Verfügung stand, doch nicht das erreicht, was ich sollte. Worin dieses Ziel bestand, wurde mir besonders durch ein Gegenbeispiel klar. Ich hatte früher hier und da bei pädagogischen Prüfungen von Seminarlehrern zugehört; hierbei war mir wiederholt aufgefallen, daß die Psychologie offenkundig nur als abfragbares Wissen behandelt wurde, und daß jede lebendige Beziehung zur Praxis fehlte. Es fehlte den Prüflingen die Fähigkeit, ihre Kenntnisse in Beziehung zur Praxis zu setzen, innerlich wurden sie deshalb durch die Seminarpsychologie kaum befruchtet. Daß sie dieselbe schnell vergessen, ist eine bekannte Tatsache. Es ist zwar nicht zu leugnen, daß sie eine Menge Einzelheiten der Lehrertätigkeit besser verstehen ließ, aber sie war mehr Stein als Brot und schaffte nicht das, worauf es ankam: die Lehrer lernten nicht aus dem Tatbbestand heraus und mit Hilfe ihrer psychologischen Einsichten die pädagogische Lage beurteilen, die Aufgabe situationsgemäß stellen und die Mittel und Methoden herausfinden, die sie entsprechend ihrer Aufgaben und ihrer Stellung zum Zögling anwenden mußten. Das zu tun, hieße aber erst pädagogisch denken.

An der Formel dieser Forderung wird die Aufgabe des Vollhochschullehrers im Gegensatz zu der des Viersemesterhochschullehrers deutlich klar. Wenn jener seinen Studenten in 8—10 Semestern dazu bringt, daß er sich einen kritischen Überblick über sein Stoffgebiet schafft und eine gute wissenschaftliche Arbeit ausführt, so hat er seinem Schüler die Pfunde in die Hand gegeben, mit denen dieser nun in den folgenden Jahren selbständig wuchern kann. Die Anwendung auf die Praxis bleibt so in den meisten Fällen innerhalb der 8—10 Semester des Studiums aus; und doch ist (wenigstens denkt man vielfach so) genug geschehen. Wer allerdings sein Studium nach längeren Jahren aus der Vogelperspektive betrachtet, sieht deutlich, daß die eigentliche Ausreifung, zumal die geistig selbständige Durcharbeitung der Schulstoffe erst nach der Hochschulzeit stattgefunden hat. So hat es die Hochschule verhältnismäßig leicht. Wie ganz anders muß der Viersemester-Hochschullehrer sich einstellen! Er muß in den zwei Jahren Theorie und Praxis zum Abschluß bringen. Eine unheimliche Aufgabe! Jedes der drei Wörter wiegt Zentner. Wir fragen darum, ist diese Aufgabe überhaupt lösbar? Wir müssen ganz klar antworten: im Sinne strenger Wissenschaft — nein! Dazu ist sie zu groß! So schnell kann man die Probleme von Psychologie, Philosophie und Pädagogik in ihrer Tiefe

nicht erfassen und außerdem so beherrschen lernen, daß man sein pädagogisches Handeln von ihnen leiten läßt.

Auf Grund derartiger Überlegungen änderte ich meine Aufgabe und gab das Ziel der „Lehrbuchbeherrschung", wie ich kurz sagen kann, grundsätzlich als eine Unmöglichkeit auf. Ich zentrierte meine Arbeit auf drei Ziele: 1. Gewandtheit in der Analyse von Situationen und Vorgängen; 2. Menschenverständnis, oder Individualdiagnostik, zumal des Jugendlichen; 3. Verständnis für die praktisch aktuellen Probleme der Pädagogik.

Mit dieser Aufgabenstellung war eine volle Umstellung meiner Arbeitsweise, eine Einführung vieler Neuaufgaben und ein Weglassen von vielen, zum Teil recht wichtigen Einzelbegriffen und Sätzen nötig. Es war eine Arbeitsänderung, die für mich gleichsam eine Loslösung von dem Ideal der reinen Wissenschaftlichkeit des Universitätsunterrichts bedeutete; es war eine Einstellung auf ein neues, praktisches Ziel, das nur eine beschränkte Anwendung der vollwissenschaftlichen Schulung gestattete. Ich selbst blieb natürlich auf dem Standpunkt des Wissenschaftlers stehen, konnte aber nicht mehr von meinen Prüflingen die Beherrschung wissenschaftlicher Begriffe und Sätze verlangen, wie ich das früher gedacht hatte; ich mußte mich für diese mit einer Annäherung an den wissenschaftlichen Standpunkt begnügen. Es ist das eine Resignation. Und doch bin ich glücklich, sie vollzogen zu haben, denn ich bin dadurch dem Menschen als einem in sich geschlossenen Lebewesen näher gekommen!

Über die genannten Hauptziele bleibt noch einiges zu sagen. Die Analyse von Situationen und Vorgängen ist für den Pädagogen von grundlegender Bedeutung, weil er bei seiner ganzen Arbeit in bestimmte Erziehungssituationen versetzt ist, aus denen er den rechten Weg zu seinem Ziel zu finden hat. Wenn zum Beispiel ein Kind eine Frage nicht versteht, einen Fehler begangen oder gelogen hat, wenn es über Vorgänge zu Hause unglücklich ist, so sind damit dem Lehrer Situationen gegeben, die von ihm verstanden und deshalb in ihrer Entstehung begriffen sein wollen. Ebenso hat er sich darüber Klarheit zu verschaffen, wie seine Maßnahmen auf den Schüler wirken, d. h. welche seelischen Vorgänge in demselben durch sein Vorgehen ausgelöst werden[1] und wie sie auf ihn bildend oder verbildend wirken müssen. Die Aufgabe der theoretischen Psychologie liegt nur darin, das Minimalinventar von Begriffen und Kenntnissen zu schaffen, die zur Lösung der eben gekennzeichneten Aufgabe nötig sind.

Die individualdiagnostischen Übungen orientierte ich an Fällen der Psychopathologie, der Verwahrlostenfürsorge und der Romanliteratur. Experimente, zumal Klassenversuche über Intelligenz und Berufseignung sowie Demonstration von Jugendlichen und Kindern gaben geeignetes Material, das für die Studentinnen teilweise auch persönliches Interesse hatte und ließen auch die Untersuchungsmethoden deutlich hervortreten. Auch in diesem Gebiete diente die allgemeine Psychologie nur als Hilfe, sie wurde nicht zum Selbstzweck.

Allen diesen psychologischen und ebenso den pädagogischen Kapiteln ist nun eine Aufgabe gemeinsam, die von besonderer Bedeutung ist und die außerordentliche Schwierigkeit bereitete, es ist die Einsicht in die Zusammenhänge

[1] Näheres über diese unser pädagogisches Handeln beherrschende Einstellung ergibt sich aus meiner „Empirischen Phänomenlogie des Unterrichts", Bd. I, Langensalza 1926.

der seelischen Funktionen. So selbstverständlich diese Aufgabe erscheint, so schwierig ist sie, für den Lehrer nicht minder wie für den Schüler. Ich ließ mich hierbei stets von der Frage leiten: Welches sind die Grundkräfte der Seele, aus denen wir alles Erziehen begreifen müssen? Diese Frage hat sich gut bewährt; sie schärft den Blick für die Hauptsachen und erleichtert es, das nötige Minimalinventar von Begriffen und Sätzen herauszufinden und abzugrenzen.

Das Verständnis für seelische Zusammenhänge zu geben, ist aus einem besonderen Grunde schwierig, nämlich dem, daß die meisten psychologischen Lehrbücher noch „atomistisch" aufgebaut sind. Ich habe deshalb im zweiten Band meiner „Grundlegung" diesen Tatsachen besondere Aufmerksamkeit zugewendet (vgl. besonders Kap. 14, S. 164ff.). Will man im Unterricht die Zusammenhänge aufweisen, so müssen die Kräfte, die in Zusammenhang stehen, stets gut bekannt und klar bewußt sein. Außerdem muß man das Erkennen der Zusammenhänge sehr oft üben. Was die erste Aufgabe betrifft, so muß ich auf die bereits erörterte Erfahrung hinweisen, daß die Kenntnisse aus Kapiteln wie Wahrnehmung, Gedächtnis, Wille usw. oft schon 3 Monate nach ihrer genauen Behandlung wie weggeblasen waren und nur bei den besten Schülerinnen auf Hilfsfragen allmählich aufdämmerten. Stellt man sich nun in seinem Unterricht möglichst bald auf Individualdiagnostik und auf das gleichzeitig involvierte Psychologisieren der pädagogischen Begriffe ein, so überwindet man diese Schwierigkeiten verhältnismäßig leicht, weil man dann ganz von selbst individualimmanent repetiert und übt.

Hinsichtlich der seelischen Zusammenhänge muß man sich des weiteren einer allgemeinen, zu wenig beachteten Eigenart unseres menschlichen Gedächtnisses erinnern: Wir alle beherrschen, auch ohne Psychologie studiert zu haben, Hunderte von psychologischen Begriffen; in unserm Gedächtnis liegen sie jedoch gleichsam beziehungslos nebeneinander. In welchem Verhältnis stehen z. B. Denken und Phantasie? Was hat Wahrnehmung mit Gefühl, Zielsetzung mit Denken und Phantasie zu tun? Dies sind für unser ganzes Leben grundlegende wichtige psychologische Fragen. Trotzdem können wir sie ohne besondere Schulung nur mühsam und wohl meist nur sehr unvollständig beantworten. Man mache den Versuch, daß man seine Hörer am Schluß der Vorlesung nach diesen Dingen frage, und man wird über die Inkohärenz ihres Wissens erstaunt sein. Die gleiche Tatsache der natürlichen Isolierung (Beziehungslosigkeit) der Bestandstücke unseres Gedächtnisbesitzes tritt in der atomistischen „Anlage" der meisten psychologischen Lehrbücher hervor. Nachdem die Wahrnehmung behandelt worden ist, kommt das Gedächtnis daran, dann das Denken, dann das Gefühl und alle anderen Vermögen und Gebilde der Seele der Reihe nach, ohne daß sie eingehender zueinander in Beziehung gesetzt werden. Davon, daß sie in unserem Seelenleben stets auf das innigste verbunden sind und ineinander spielen, wird selten etwas gesagt. Diese Tatsache des inneren Zusammenhanges der seelischen Strukturen und Funktionen ist aber das wesentlichste für denjenigen, der psychologisch denken und zumal im Bereiche der angewandten Psychologie konsequent arbeiten will. Hier greift das Schema des seelischen Haushaltes, das ich an der genannten Stelle entwickelt habe, ungemein erleichternd ein. Es kann in wenigen Strichen und mit wenigen Sätzen Klarheit schaffen, wo sonst nur lange Aus-

einandersetzungen helfen. Angesichts der Schwierigkeit eines derartigen Denkens muß ich jedoch betonen, daß die Denkgewandtheit und Abstraktionskraft, die man von geschulten Pädagogen hinsichtlich der psychologischen Grundbegriffe verlangen muß, innerhalb von zwei Jahren in genügendem Maße nicht erlangt werden können. Diese Aufgabe wird noch durch einen andern Umstand erschwert. Wir Menschen sind in unserem seelischen Wesen absolut an unsern Leib, zumal an das Zentralnervensystem gebunden. Eine zureichende psychologische Schulung muß klare Anschauungen und Begriffe von dem Bau und den Funktionen der nervösen Organe vermitteln. Hat man die nötigen Anschauungsmittel zur Verfügung, so ist das verhältnismäßig leicht, und zudem interessant. Allein auch in nur sehr einfachen Formen anatomisch-physiologisch denken zu lehren, ist eine durchaus andere Aufgabe als die Anatomie und Physiologie des Nervensystems anziehend zu entwickeln, denn es müssen die Anschauungen von Sinnesorganen, Zentren, Reflexen und Leitungsbahnen in den Köpfen der Studenten flott arbeiten lernen und sich beim Durchdenken der Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen fruchtbar erweisen. Auch das kann man beim Durchschnitt der Zuhörer in einem Viersemesterkurs nur selten und höchstens bei einigen wenigen, wenn überhaupt, erreichen. (Schluß folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

IV. Sondertagung für internationale Erziehungsfragen in Genf (3.—8. August).

Aus drei Erdteilen, Europa, Asien und Amerika, kamen 77 Vertreter in Genf zusammen, um an einer Tagung des Bureau international d'Education teilzunehmen. Die Vorträge waren einerseits sachlich orientierender Art, Berichte von besonders eingearbeiteten Kräften der Riesenorganisation des Völkerbundes, andrerseits fachwissenschaftlich-jugendkundlich. Von den letzteren behandelte Professor Piaget das Thema: Psychologische Einführung in die internationale Erziehung. Auf drei Wegen könne man als Erzieher den Gedanken des Völkerbundes an die Jugend heranbringen. Einmal durch einen theoretischen Unterricht über den Völkerbund, der jedoch nie seinen Zweck erreichen könne, wenn ihm nicht eine Frage des Schülers vorausgehe, wenn nicht ein Geist der Versöhnlichkeit die ganze Erziehungsarbeit erfülle. Der zweite Weg sei der der aktiven Methoden, des internationalen Schülerbriefwechsels, der Jugendkongresse usw. Der dritte und wichtigste sei der, schon das Kind durch tatsächliche Beziehungen seines Schullebens das Wesen des Gemeinschaftssinnes und der internationalen Gerechtigkeit vorahnend verstehen zu lehren, es durch eigne Tätigkeit die Gesetze des sozialen Lebens entdecken zu lassen.

Wenn man das Kind im Alter von 5—6 Jahren bis zum Alter von 10—12 Jahren beobachte, so konstatiere man einen Übergang vom Individualismus zum Universalismus, und zwar sei das Kind zunächst im Egozentrismus befangen, dann entwickle sich die Persönlichkeit. Beim Übergang zum Universalismus sei ein starker Druck zunächst der Eltern, der Erwachsenen festzustellen. Dann mit der Gemeinschaftsarbeit entwickle sich die wahre Kooperation, deren Erfolge drei Ergebnisse

seien: die Objektivität, die Reflexion (langage intérieur = eine kooperative Haltung), der Vergleich des eignen Standpunktes mit dem der andern.

Auf moralischem Gebiet hat Piaget interessante experimentelle Beobachtungen über den Ursprung der Spielregeln gemacht. Auch hier, ähnlich wie auf intellektuellem Gebiet, beobachtet man zwei Stufen der Achtung vor der Regel: die äußere, wenn die Mitglieder der Gruppe die Spielregeln hinnehmen, weil sie von übergeordneten Mitgliedern (Eltern, Erwachsenen) gegeben sind. Die innere, wenn die Mitglieder selbst die Regeln ausarbeiten. Auf diesem Stadium beobachtet Prof. Piaget Schiedsgerichte, friedliches, wenn auch lebhaftes Verhandeln über juristische Feinheiten, die Vorbedingungen für ein internationales Verständnis. Und dieser Weg wird dem Erzieher ja auch durch die angeborenen Neigungen des Kindes gezeigt. Denn auch ohne pädagogische Einwirkungen zeigt die Entfaltung des Kindes die Richtung auf Loslösung vom Egozentrismus.

Professor Bovet ging von der Tatsache aus, daß die neuere Psychologie nicht mehr an die Unveränderlichkeit der Triebe glaube. Nach einem Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Geschlechtstrieb und Kampftrieb sprach er von der Zurückdämmung des primitiven Kampftriebes durch soziale Maßnahmen, vor denen der Kampftrieb den Ausweg der Verdrängung oder den Aufstieg der Sublimierung einschlägt. Der Erzieher wird diesen Trieb entweder objektivieren oder platonisieren, d. h. die Tätigkeit bei Bewahrung des Objektes intellektualisieren. Die höchste Stufe wird er freilich erst durch völlige Sublimierung der Triebes erreichen, und hierin kommt ihm der Idealismus der Jugend entgegen. Man wird z. B. die Zustimmung junger Menschen finden, wenn man ihnen vorschlägt, nie gegen einen Schwächeren und nie aus persönlichem Interesse zu kämpfen. Die höchste Steigerung ergibt sich aus einer Vereinigung der sittlichen und religiösen Kräfte. Als Beispiel führt Professor Bovet die Heilsarmee an, ein Evangelisierungswerk ganz großen Ausmaßes mit entschieden „kriegerischen" Allüren.

Zu den Vorträgen der beiden Schweizer Professoren sei, ohne den wissenschaftlichen Wert zu diskutieren, kritisch bemerkt, daß sie, besonders für uns Deutsche, allzu optimistisch waren. Die Schweizer Herren können sich die Schwierigkeiten nicht vorstellen, die in Deutschland vor ihrer psychologischen Einwirkung liegen und auf dem Wegräumen all der vom Elternhaus und den Jugendorganisationen der Parteien eingehämmerten Vorurteilen beruhen. Die Objektivität verlangt schon einen ganz besonders hochstehenden Lehrer, der sich, ungehindert durch Gehaltsabbau, nicht von seiner weitblickenden politischen Gesinnung abbringen läßt. Das Wertvollste der ganzen Tagung war die Anknüpfung persönlicher Beziehungen, zu denen die Leiter der Tagung durch gemeinschaftliche Besichtigungen und Ausflüge reichlich Gelegenheit boten. Wenn ein bedenkliches Thema in den politisch überparteilichen Vorträgen sorgfältig vermieden wurde, schnitt man es im Gespräch kühn an und empfand es als willkommenen Gewinn, hier in Genf auf neutralem Boden mit so verschieden gearteten, aber doch als Jugenderzieher gleichgerichteten Menschen sich auszusprechen.

Frankfurt a. M. Robert Gros.

*

Zweigstelle Düsseldorf des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik.

Die Zweigstelle Düsseldorf des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik wurde am 10. Mai 1923 im Ständehaus zu Düsseldorf feierlich eröffnet. Sie ist ein Glied in der Reihe der Zweigstellen[1] des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik in Münster i. W., das am 27. November 1922 vom Kath. Lehrerverband des Deutschen Reiches und dem Verein kath. deutscher Lehrerinnen gegründet wurde und von den Behörden anerkannt und unterstützt wird. Das Deutsche Institut will 1. der pädagogischen Forschung, 2. der Heranbildung eines pädagogischen Führernachwuchses und 3. der Förderung der Lehrerfortbildung dienen. Den Zweigstellen fällt naturgemäß hauptsächlich die letztgenannte Aufgabe zu, ohne daß die Arbeit auf den beiden anderen Gebieten ausgeschlossen ist. Die Zweigstelle Düsseldorf, deren Tätigkeitsbereich sich über die Regierungsbezirke Düsseldorf, Köln und Aachen erstreckt, richtet zu diesem Zweck in engster Zusammenarbeit mit der Lehrerschaft pädagogische Tagungen, Kurse und Arbeitsgemeinschaften ein. Sie ist vor allem bestrebt, solche Veranstaltungen der Lehrerorganisationen anzuregen, zu beraten und zu unterstützen. Außerdem sucht sie durch Auskunfterteilung in pädagogischen Fragen, namentlich durch Literaturberatung, und durch pädagogische Veröffentlichungen ihrer Aufgabe gerecht zu werden. Über ihre Tätigkeit bis zum 1. April 1931 hat sie soeben einen Arbeitsbericht herausgegeben.

*

Einjähriger Kursus für Erzieher für Schwererziehbare am Städtischen Kindergärtnerinnen-Seminar in Frankfurt-Main.

Wie im vorigen Jahre wird wiederum vorbehaltlich der Zustimmung der Behörden und der Meldung einer genügenden Zahl von Teilnehmern ein einjähriger Kursus für Erzieher von Schwererziehbaren am Städtischen Kindergärtnerinnen-Seminar in Verbindung mit dem Landesjugendamt Wiesbaden stattfinden. Der Kursus dauert vom 1. November 1931 bis Ende September 1932. Die Einteilung in einen theoretisch-technischen Teil im Winterhalbjahr und eine praktische Arbeit in Fürsorgeerziehungs- und anderen einschlägigen Erziehungsanstalten im Sommerhalbjahr hat sich durchaus bewährt. Sowohl unsere Kursistinnen als auch die Anstalten, in denen sie arbeiten, haben das bestätigt. — Das Schulgeld beträgt für den ganzen Kursus 200 M. In den Erziehungsheimen wird im allgemeinen freie Station gewährt, z. T. auch ein kleines Taschengeld. Beabsichtigt ist, diesmal den Kreis der Teilnehmer zu erweitern. Neben den Jugendleiterinnen, Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Werklehrerinnen, Gewerbelehrerinnen und technischen Lehrerinnen, also Personen, die schon über ausreichende technische Schulung verfügen, sollen in den Kurs auch Junglehrer, Werklehrer usw., die auf heilpädagogischem Gebiet arbeiten wollen, aufgenommen werden. Außerdem finden Erzieher und Erzieherinnen mit ausreichender Anstaltspraxis Zulassung. Die Letztgenannten können von der Absolvierung des praktischen Halbjahrs entbunden werden. Unterrichtsgegenstände: Psychologie und Psychopathologie des Kindes- und des Jugendalters, die rechtlichen Grundlagen der Heilpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Fürsorgeerziehung, der verwaltungsmäßige Aufbau der Jugendfürsorge, Aufbau und praktische Gestaltung der Schwererziehbarenarbeit. (Mit Besichtigung.) Werkarbeit, Gymnastik, orthopädisches Turnen, Musik und Sprecherziehung.

[1] Außer in Düsseldorf bestehen Zweigstellen in Beuthen, Braunsberg, Breslau, Dortmund, Frankfurt a. M., Freiburg i. Br., München und Trier.

Anmeldungen und etwaige Anfragen sind an Frau Direktorin Schwarz, Städtisches Kindergärtnerinnen-Seminar, Frankfurt-Main, Ostendstraße 37, zu richten. Der Anmeldung sind beizufügen: Abgangszeugnis der Schule, Bescheinigung über die pädagogische Ausbildung, Zeugnisse über eine etwaige Praxis und ein selbstgeschriebener Lebenslauf.

* *

Schrifttum.

Fritz Lenz, Menschliche Auslese und Rassenhygiene (Eugenik). (Bd. II der Menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene von E. Baur, E. Fischer und F. Lenz.) Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 12 Textabbildungen. München 1931. J. F. Lehmanns Verlag. VII und 593 Seiten. Geb. 17.— RM.

Die neue Auflage dieses rasch bekannt gewordenen Werkes zeigt in seinen Leitideen keine wesentliche Veränderung gegenüber den früheren Auflagen. In der Durchführung dieser Leitideen hingegen ist das Buch fast ein neues, wie Verfasser selbst meint: in vielfacher Beziehung solideres und wirklichkeitsnäheres geworden. Der Grundgedanke des einen Hauptteils ist der, daß die erbliche leibliche und geistige Beschaffenheit einer Bevölkerung, wenn man von den beim Menschen noch nicht nachgewiesenen Änderungen der Erbmasse durch Mutation absieht, nur durch Auslesevorgänge geändert (verbessert oder verschlechtert) werden kann, dadurch also, daß Bevölkerungsgruppen mit bestimmten Erbeigenschaften länger leben und sich stärker fortpflanzen als Gruppen mit anderen Eigenschaften. Die Auslese ist zum Teil eine biologische (Wirkungen von Krankheiten, Genußgiften usw.), zum anderen Teil eine soziale (Wirkungen der Wirtschaftslage, Bildungshöhe usw.). Lenz erörtert eingehend die bei der biologischen und sozialen Auslese wirksamen Faktoren und die Zusammenhänge zwischen den beiden Formen der Auslese, wie sie in der Fruchtbarkeit verschiedener Bevölkerungsklassen und verschiedener Rassen, in der Berufstätigkeit der Frauen, in den Wanderungen (vom Land zur Stadt, Aus- und Einwanderung) zutage treten. Die Lehre von der Auslese wird als theoretische Grundlage der Rassenhygiene betrachtet. Der zweite Hauptteil des Werkes ist der praktischen Rassenhygiene oder Eugenik gewidmet. Lenz gebraucht die beiden Begriffe im gleichen Sinn als Bezeichnung für die Lehre von der Beeinflussung und Verbesserung der körperlichen und geistigen Erbeigenschaften der Generationen, durch die „ein Strom dauernden Lebens" hindurchfließt, „den Alfred Ploetz als biologische Rasse oder Vitalrasse bezeichnet hat". Da die Erbeigenschaften einer Bevölkerung nur durch Auslese geändert werden können, so müssen sich die rassenhygienischen Maßnahmen auf die Förderung günstiger Auslesevorgänge und die Hemmung ungünstiger beziehen. Günstige Auslesevorgänge sind aber durch eine entsprechende Ehewahl der Träger wertvoller Erbeigenschaften, durch frühe Eheschließung und Fruchtbarkeit gegeben. Sie werden durch Eheberatung, durch politische, wirtschaftliche, durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen gefördert. Eheverbote, Verhinderung der Fortpflanzung Untüchtiger u. a. können die unerwünschten Auslesen hemmen.

Diese Skizzierung des Gerüstes des Buches kann keinen Einblick in die Fülle der Einzelfragen vermitteln, die Lenz behandelt, auch nicht in die Fülle der Tatsachen, die er beibringt. Überall ist er um die Fragen der geistigen Leistungsfähigkeit und ihrer Erhaltung bemüht. Das Tatsachenmaterial, das ihm hierbei zur Verfügung steht, zeigt freilich oft die Spuren einer „Zufallsauslese", auch die Spuren der schulrätlichen Psychologie des Herrn Hartnacke, mit dem Lenz fatalerweise auch in Schulfragen weitgehend übereinstimmt. Eine Vertiefung und Verbreiterung der psychologischen Grundlagen, auf denen manche Ausführungen von Lenz beruhen, wäre für spätere Auflagen des Werkes dringend erwünscht.

Wenn ich auch mit Lenz in der Grundthese seiner Selektionslehre übereinstimme, so muß ich doch betonen, daß er die Entwicklungsmöglichkeiten ererbter Anlagen unter dem Einfluß günstiger und ungünstiger Umweltsbeschaffenheiten nicht voll würdigt. Natürlich weiß auch er, daß die Anlage und die unter verschiedenen Umweltsbedingungen gewordene psychische Eigenschaft nicht eines und dasselbe sind. Praktisch operiert er aber mit der Annahme eines starken Parallelismus zwischen Anlage und entwickelter Eigenschaft, durch die dann jenes hierarchisch-patriarchalische Bild von den Beziehungen zwischen sozialer Gliederung und erblicher Anlage entsteht, das sicher nicht der Wirklichkeit entspricht. Die Leistungsfähigkeit des Individuums ist unmittelbar durch seinen Eigenschaftsbestand und erst mittelbar durch seinen Anlagenbesitz bestimmt. Die Anlagen legen aber die künftigen Eigenschaften nicht eindeutig fest. Sie sind offenbar „pluripotent". Es kommt ebensosehr wie auf die An-

lagen auf das an, was die Umwelt aus den angeborenen Anlagen bei jedem Individuum von neuem macht. Ein anderer Mangel der Lenzschen Rassenhygiene, der freilich nicht bloß ihr eigen ist, liegt in dem Fehlen einer eugenischen Wertlehre. Die Person wird vorderhand noch dogmatisch nach ihrer Leistungsfähigkeit schlechthin als schlechthin wertvoll oder unwertig beurteilt. Nun ist wohl die Person ein einheitliches Ganzes. Je nach den Wertgesichtspunkten und Maßstäben, die man an sie heranbringt, wird sie aber bald umfangreichere, bald engere Wertigkeiten, Unwertigkeiten und indifferente Züge zeigen. Auf dieses Wertrelief der Person brauchte der Rassenhygieniker nur dann nicht Rücksicht zu nehmen, wenn es die einzige Aufgabe des Menschen wäre, sich fortzupflanzen, das Erbgut weiterzugeben und dann zu sterben. Das ist aber weder die Meinung von Lenz, noch die irgendeines wissenschaftlichen Rassenhygienikers.

Jena. W. Peters.

Otto Bobertag, Ist die Graphologie zuverlässig? Eine Untersuchung über den Wert der Handschriftendeutung auf experimentell-statistischer Grundlage. Aus dem Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin. Heidelberg 1929. Niels Kampmann Verlag. 86 Seiten (nebst einer Handschriften-Tafel).

Der Reiz und der Vorzug dieser kleinen Schrift liegt darin, daß sie wichtige Feststellungen über die Leistungsfähigkeit der Graphologie mit kritischen Einblicken in ihre Problematik verbindet, dabei eine Fülle von Anregungen gibt und all das anspruchslos, durchsichtig, knapp und witzig darstellt. Das Hauptstück ist eine graphologische Erfolgskontrolle. Handschriften von fünf Personen werden sechs Graphologen zur Beurteilung vorgelegt. Die 30 Beurteilungen werden 15 Kollegen der Beurteilten mit der Weisung gegeben, zu jeder Charakteristik diejenige von den fünf Personen herauszusuchen, auf die sie sich bezieht. Das Ergebnis dieser Zuordnungen ist ein überraschend günstiges. Sie gelingen in mehr als 80 von Hundert der Fälle. Einzelnen von den 15 Zuordnern gelingen alle oder fast alle Zuordnungen, anderen nicht viel mehr als die Hälfte. Zwei der fünf beurteilten Personen werden sehr leicht aus den Charakteristiken wiedererkannt, bei zwei anderen gibt es aber ein Drittel Versager. Auch die Sicherheit, mit der die Personen erkannt werden, ist verschieden groß. Den Zuordnern wurde ferner die Aufgabe gestellt, aus den in den Charakteristiken enthaltenen Einzelzügen diejenigen herauszusuchen, die sie für zutreffend halten, und diejenigen, die sie für falsch halten. Auch hier zeigt sich eine große „Zuverlässigkeit" der graphologischen Beurteilungen. Doch, im einzelnen nachgeprüft, ergeben sich auch Übertreibungen, Unklarheiten, mehr oder weniger belangvolle Unvollständigkeiten, verfehlte Gesamtauffassungen und Widersprüche. Im ganzen glaubt Bobertag der Graphologie (nicht den Analysen beliebiger Graphologen) „eine relative Zuverlässigkeit hohen Grades" zusprechen zu können. Was er zu den Mängeln der graphologischen Deutung und darüber hinaus zur Persönlichkeitserfassung und Beurteilung überhaupt zu sagen hat, muß im Original nachgelesen werden. Ein eingehenderer Vergleich der von Bobertag abgedruckten Charakterisierungen der gleichen Personen durch verschiedene Graphologen könnte noch manche interessante Einzelheit zur Charakterologie zutage fördern.

Jena. W. Peters.

Rachel Stutsman: Mental Measurement of Preschool Children with a Guide for the Administration of the Merril-Palmer Scale of Mental Tests. (Intelligenzprüfung von Vorschulkindern nebst einer Anweisung für die Verwendnng der Merril-Palmer-Methode der Intelligenzprüfung) (Measurement and Adjustment Series. Edited by L. M. Terman). Yonkers-on-Hudson, New York 1931. World Book Company. X und 368 Seiten.

Die Merril-Palmer-Schule, von der die hier mitgeteilten Untersuchungen ausgehen und nach der die Verfasserin eine Testreihe benennt, ist eine Kinderpflegerinnen-Schule. An den Kindern, die von ihr betreut werden, und an anderen Kindern zwischen 1½ und 6½ Jahren wird eine Testreihe zur Intelligenzprüfung des Vorschulkindes erprobt und geeicht. Es handelt sich dabei nicht um die Schaffung neuer Tests, sondern vielmehr um eine sehr sorgfältige Auslese aus der Fülle der vorhandenen und in der Literatur beschriebenen Tests. Das Buch bringt zunächst einen wertvollen Überblick über alle Testuntersuchungen, die bisher an Vorschulkindern gemacht wurden. Es berichtet dann über die von der Verfasserin erprobten 79 Tests, von denen fast die Hälfte auf Grund der mit ihnen gemachten Erfahrungen wieder ausgeschieden wird. Die übrigbleibenden werden an mehr als 600 Vorschulkindern geeicht. Es sind das sprachliche und Bildertests, Tests, die die Ausführung von Aufträgen, allerhand Leistungen des Verstehens, der Handbetätigung und der motorischen Koordination betreffen. Die Ergebnisse erfahren eine statistische Verarbeitung. Die individuellen Besonderheiten, die Einflüsse des Geschlechts und der sozialen Lage der Familie werden sorgfältig ermittelt. Für die Verwendung der so erarbeiteten Intelligenzskala für das Vorschulkind werden ausführliche Anweisungen gegeben. Der letzte Teil des Buches bringt illustrierende

„Case Studies", Untersuchungen einzelner Fälle, bei denen auf Begabungsunterschiede und Abnormitäten, auf Erbeinflüsse, auf Beziehungen der Leistungsfähigkeit zur körperlichen Verfassung u. a. m. eingegangen wird.

Jena. W. Peters.

Hermann Gutzmann, Physiologie der Stimme und Sprache. (Die Wissenschaft. Bd. 29.) In 2. Auflage bearbeitet von Hermann Gutzmann [junior]. Mit 98 zum Teil farbigen Abbildungen. Verlag von Friedr. Vieweg & Sohn, A.-G. X und 248 Seiten. Braunschweig 1928. Geheftet 16.— RM.

Es hat fast 20 Jahre gedauert, bevor diese ausgezeichnete zusammenfassende Darstellung des großen Berliner Sprachphysiologen und Spracharztes zu einer neuen Auflage kam. Der Sohn, der sie nach dem Tode des Vaters herausgibt, bemüht sich, an der „klassischen Form nichts zu ändern und trotzdem die neuesten Ergebnisse zu bringen". Von neuen Untersuchungen will er nur das „wirklich Wesentliche" berücksichtigen. Das umfangreiche Literaturverzeichnis strebt hingegen möglichste Vollständigkeit an. Die Physiologie des Sprechens und der Sprache grenzt allenthalben an psychologische, sprachwissenschaftliche und auch sprachpädagogische Fragen und geht oft genug ohne scharfe Grenzlinie in diese anderen Disziplinen über. Der Verfasser dieses Buches — selbst der Sohn eines verdienten Sprech- und Heilpädagogen — hat es verstanden, aus den Nachbardisziplinen das für die Sprachphysiologie Relevante herauszuschälen. Der Bearbeiter der neuen Auflage ist ihm hierin nicht ganz gefolgt. Im Hinblick auf die sprachpsychologische Literatur, die zum Teil die gleichen Fragen behandelt wie das vorliegende Werk, ist auch das Literaturverzeichnis weit hinter der möglichen Vollständigkeit zurückgeblieben. Der Referent, der vor 20 Jahren die erste Auflage des Buches in der wissenschaftlichen Beilage der Frankfurter Zeitung ausführlich gewürdigt hat, möchte der Hoffnung Ausdruck geben, daß die nächste Auflage nachholt, was in der vorliegenden etwas zu kurz gekommen ist.

Jena. W. Peters.

Kassner, Rudolf, Das physiognomische Weltbild. München 1930. Delphinverlag. 261 Seiten.

Eine ganz geschlossene, sehr starke Persönlichkeit baut hier ein Weltbild aus über die Körperform des Menschen. Das Werk packt das Problem dreifach an: in einem ersten, dichterisch-charakterologischen Abschnitt, einem zweiten, philosophischen und einem dritten, kritisch-ästhetischen Teil. Der erste ganz gleichnishaft gegeben, der zweite theologisch bedingt, der dritte sinndeutend Werk und Person der künstlerischen Leistung umschließend. Ein breiter Abschnitt leitet parabolisch ein: „Das Dämonische". Es folgen Gleichnisse und ein Traktat über die Eitelkeit. Daran schließt sich ein „Versuch zu einer Philosophie der Gestalt" und zwei weitere Kapitel betitelt: „Zahl und Persönlichkeit" und „Das europäische Gesicht". Der dritte Hauptabschnitt bietet zwei Essays: „Goethes Wilhelm Meister" und „Erinnerung an Hugo von Hofmannsthal". So endet das Buch gleichsam aktueller, als es anfing oder vielleicht überhaupt gemeint sein darf. Aufbau und Darstellungsweise sind selbstverständlich nicht wissenschaftlich. Ich gestehe, daß ich aber auch eine rein essayistische Form sehr anders üben würde. Das Buch gehört zu jenen Werken, die dem Freund klarer Gedankenarchitektonik artfremd bleiben und zwar auch dem, der gewöhnt ist, im beethovenschen Sinne Intuition und Architektur des Vorwurfs vereinigen zu können. Aber gegenüber der — in dieser Richtung viel peinlicheren — Veröffentlichung Picards über „Das Menschengesicht" muß man betonen, daß Kassner ein sehr erheblicheres Format, ein Mann vieler Erkenntnisse und Kenntnisse, ein Autor von weltweitem Blick ist. Und halten wir ihm zugute, daß die Gegenwart nahezu eine Phobie vor Klarheit, Ordnungsdenken und Erkenntnis besitzt, daß sie hineinflieht in Phrase, Hoffnung, Verwirrung und Freude an laienhaftem Meinen — dann kommt dieses Buch als hochwertige Produktion einer anderen Ebene zur rechten Zeit. Denn sie bietet wenigstens Qualität in dieser anderen Ebene, wenngleich auch ihr (wie der Wissenschaft, der verfehmten) die Lösung der Probleme ewig fern bleiben muß. Aber auch der andersgerichtete und kritische Leser wird in vielen Bemerkungen des Verfassers eine Quelle reicher Anregung und mannigfachste interessante Gedanken finden: alles ein Mosaik und leider — kein Ganzes! Daß das Werk hervorragend ausgestattet herauskam, versteht sich beim Delphinverlag von selbst.

Stuttgart. Fritz Giese.

* *

Vom Sinn der Erziehung.

Von Aloys Fischer.

Das Wort „Sinn" — ähnlich dem Griechischen λόγος, dessen ebenso vielfältig schillernde, vielseitige und sprachlich bequeme Übersetzung es sein könnte, zunächst eine Vokabel zur Bezeichnung des Bedeutungsgehaltes, der Wort und Rede vom „sinnlosen" Abrakadabra unterscheidet, dann jeden sprachlich explizierbaren, einsichtigen oder wenigstens vernünftigen Zusammenhang in und zwischen Einzelakten des erkennenden, fühlenden, wertenden, wollenden Geistes meinend, schließlich losgelöst von der psychischen Wirklichkeit des Lebens konkreter Personen, auf die Ordnung bzw. geistige Ordenbarkeit von Dingen, Vorgängen, den Aufbau von Gestalten, Institutionen, ganzen Sachgebieten, ja die Welt übertragen — ist im Sprachschatz der Geisteswissenschaften heute geradezu modisch beliebt geworden. Man spricht vom „Sinn" der Wirtschaft, des Staates, der Geschichte so gut wie vom Sinn eines Einzelgeschehens z. B. des Weltkrieges und — so paradox es klingt — vom „Sinn" des sinnlosen „Zufalls", der mich einen bestimmten Menschen in einem bestimmten Augenblick treffen läßt oder einem Stein seine Lage gerade an dieser und keiner anderen Raumstelle zugespielt hat. Und noch verwirrender wird die Anwendung, wenn auch die Naturwissenschaft vom „Sinn" eines Schmetterlingsflügels, einer Knochenform oder einer experimentell im Laboratorium herbeigeführten chemischen Reaktion, also einer künstlichen Tatsache, spricht. Ob es nicht besser wäre, den älteren Sprachgebrauch wieder in sein Recht einzusetzen, der weniger häufig vom Sinn gesprochen und im ganzen doch mehr „Sinn" gehabt hat, wenn er heute unscharf nebeneinander gerückte Sachverhalte präzis — je nach ihrem „Sinn" — mit „Wert", „Zweck", „Begriff", „Aufgabe" bezeichnete, und „Sinn" im engsten Sinn als Bezeichnung der Intention von Zeichen, als Fachausdruck den Texte interpretierenden Philologen, Historikern und anderen Schriftgelehrten (die nicht Pharisäer zu sein brauchen) überließe?

Jedenfalls ist jeder, der aufgefordert wird, über den Sinn der Erziehung sich zu äußern, zunächst versucht zu fragen: welchen Sinn das Wort „Sinn" in dieser Themafügung eigentlich hat? Aber ich will mich der zeitgemäß gewendeten Aufforderung mit dieser Gegenfrage nicht entziehen, sondern versuchen, sie zu beantworten, aber freilich mit der Entschuldigung, für die einzelnen Behauptungen in dieser Antwort unter Umständen auch andere Namen einzuführen.

In der engsten Anlehnung an die usuelle Bedeutung des Wortes „Sinn" könnte mit der Frage nach dem Sinn der Erziehung gemeint sein, wofür sie,

diese Tatsache, daß es Erziehung gibt, immer gegeben hat und geben wird, ein Zeichen ist. Sie ist ein Zeichen dafür, daß das Leben, daß mindestens gewisse Lebewesen und vor allem der Mensch ohne sie nicht „fertig" werden können. Was vom ersten Augenblick seines Daseins in der Zeit fertig, vollendet ist, bleiben kann wie es ist, wird nicht erzogen; was mit unentrinnbarer Notwendigkeit bleibt, wie es ist, erziehen zu wollen, wäre „unsinnig". Steine hat noch niemand erziehen wollen und sie haben sich auch nicht selbst erzogen, sie sind da, weil notwendig wirkende Ursachen sie geformt haben. Ändern sie sich, so ist wieder Erziehung zu dieser Veränderung überflüssig, weil das tröpfelnde Wasser oder der unter dem Hammerschlag arbeitende Meißel ohne Zutun des Steines und ohne Fähigkeit eines gegenwirkenden Willens ihnen von außen jede Gestalt geben, die nach dem Maßverhältnis von mechanischer Kraft und Massenwiderstand möglich ist. Dinge, die ihre Form und ihr Sein nicht wählen können, können nicht erzogen werden. Darum ist das Dasein von Erziehung ein Zeichen für eine andere Art Sein als das tote Dasein. Das menschliche Leben kann sich nicht erhalten und vollenden ohne Erziehung; die Tatsache Erziehung ist ein Zeichen für diese besondere (vom pflanzlichen und tierischen Leben abgehobene) Eigenart spezifisch menschlichen Lebens. Diesen Zusammenhang kann man dann auch als „Sinn" der Erziehung bezeichnen.

Mit solcher Erklärung des Sinns von Erziehung ist nun freilich nicht viel gewonnen; denn die Zusammengehörigkeit von Menschentum und Erziehung ist die trivialste Erfahrung, die man aussprechen kann, höchstens von denen verkannt, die in fanatischer Sucht, die angeblich überschätzte Menschennatur zu entwerten, die spezifisch menschliche Natur des Erziehungsverhältnisses leugnen und es als mit den Brutinstinkten untermenschlicher Lebewesen gleichwertig unter einen naturalistischen Erziehungsbegriff subsumieren. Fruchtbar wird diese Erkenntnis erst, wenn wir weiter fragen, warum das menschliche Leben zu seiner Selbstvollendung auf Erziehung angewiesen ist. Wir entdecken dann, daß es seine Unterscheidung vom Leben aus Instinkt und Anpassung, mit assoziativem Gedächtnis und lediglich praktischer Intelligenz durch den Funken „Geist" gewinnt, d. h. durch das dem Lebewesen Mensch die Eigenart gebende Vermögen zu „an sich" gültigen allgemeinen Einsichten und Werten, die schöpferische Potenz der Ideen, die allein den Menschen befähigt, zu leben, nicht bloß gelebt zu werden. Anders ausgedrückt: menschliches Leben ist nicht ein bloßer Prozeß der Stoffumsetzung in einem sich selbststeuernden labilen Gleichgewichtszustand von Materie, nicht ein bloßer Vorgang, dem das Lebewesen unterworfen ist ohne Einsicht und Ziel aus ihm selbst, es ist Leistung, Tat, Aufgabe und Lösung derselben durch den Geist im Menschen. Weil das Lebewesen Mensch virtuell auf solche Selbstgestaltung angelegt ist, aber nur allmählich dazu reif wird, ist Fremderziehung nötig als vormundschaftliche Stellvertretung des künftigen eigenen Geistes; weil das Lebewesen Mensch nach erlangter „Reife" die

Mechanismen, die in ihm spielen, als Mittel zu selbstgesetzten Zwecken und darunter vor allem zu dem Zweck der Erhöhung, Veredelung des eigenen Seins zu beherrschen imstande ist, geht die Fremderziehung in Selbsterziehung über. Im Gegensatz zum instinkt- und situationsgebundenen Lebensprozeß in Tieren und Pflanzen ist das Leben im Menschen gestaltbar, gestaltbar nach Vorwegnahmen und Imperativen des Geistes. Ein gestaltbares Leben vollendet sich allein durch die lebenslängliche Aktivität der Gestaltung. Das aber ist nur ein anders umschreibender Name für Erziehung. Wir kommen so zu dem ersten „Sinn", in dem ich den Sinn von Erziehung bestimmen möchte, zu ihrem (mit einem älteren und prägnanteren Ausdruck) Begriff.

Ich glaube in der Tat, daß viele Menschen, die heute nach dem „Sinn" von Erziehung fragen, ihren „Sinn" zu bestimmen suchen, nichts anderes wollen als einen richtigen, den richtigen Begriff von Erziehung finden, sie wollen, in der Sprache der Logik, den Gegenstand Erziehung definieren. Diese Aufgabe ist nicht leicht, und die recht verschiedenen umlaufenden „Erziehungsbegriffe" können, auch wenn sie zu gewissen Zwecken brauchbare technische Definitionen sind oder auch einzelne echte Merkmale des Tatbestandes angeben, schon um dessentwillen nicht als Lösung gelten, weil sie mehrere sind. Rein formal heben diese Definitionen hervor, daß Erziehung absichtliche und planmäßige Beeinflussung von Menschen durch andere sei, vermögen aber in solcher Weite nicht erzieherische Beeinflussung von tausendfältig anderen, auch absichtlichen und planmäßigen Beeinflussungen, von Überredung, Verführung, Suggestion, Vergewaltigung, Beherrschung, Überlistung abzuheben, oder sie betonen, daß Erziehung die absichtliche und planmäßige Beeinflussung jüngerer, unmündiger Menschen durch ältere und reifere (bzw. mit dem Wort Schleiermachers, der jüngeren durch die älteren Generationen) sei, vermögen aber in solcher Verengerung auf Kinder- und Jugenderziehung die Weite der Intention des pädagogischen Gedankens nicht zu erschöpfen und lassen überdies auch hier die gerade für das Pädagogische entscheidende Art der Beeinflussung offen und vieldeutig. Beide Ansätze zu einer Definition der Erziehung orientieren sich überdies ausschließlich an den Tatsachen der Fremderziehung, d. h. an den Fällen und Formen der Erziehung, in denen Erzieher und Zögling als Personen einander getrennt gegenüber stehen, und müssen dann die (wie wir sehen werden) entscheidende Form, die Selbsterziehung als eine Scheinfremderziehung durch eine Verdoppelung des Zöglings in ein (besseres, erziehendes) und ein (niedrigeres, erziehungsbedürftiges) Selbst, durch die Fiktion einer im Bereich des Normalen, ja Alltäglichen liegende Spaltung der Persönlichkeit erklären, obschon nichts gewisser ist als die gesunde Einheit der Person, die sich selbst erzieht, und die Hypostasierung von „Kräften" zu „Wesen" mehr mythologischer als wissenschaftlicher Erkenntnisweise angehört.

Prägnantere Ansätze zu einer Definition liegen in all den Begriffsbestimmungen vor, die die qualitative Art der Einwirkung von Menschen auf Menschen zu präzisieren suchen. Aber es zeigt sich, daß dabei die Aufzählung bis zu einem gewissen Grad willkürlich ist und sachlich niemals vollständig sein kann. Wenn man z. B. mit Willmann die pflegende, fürsorgende, belehrende und führende Beeinflussung aufzählt, so erweist sich solche Bestimmung einmal noch zugeschnitten auf den (gewiß bedeutsamen und in der Masse häufigsten Fall) der Kinder- und Jugenderziehung, bleibt außerdem die begriffliche Schärfe der Führung, die echt erzieherisch ist, von jeder anderen Führung unklar; oder wenn man (mit Schleiermacher) Bewahrung, Unterstützung und Gegenwirkung als pädagogische Einwirkungsformen aufstellt, so ist das Kriterium ihrer Anwendung aus der erzieherischen Sphäre verlegt. Auch die Herbartsche Formel: Regierung, Zucht und Unterricht, die im allgemeinen Sprachgebrauch überdies eine andere Bedeutung hat denn in seiner Terminologie und die sich schon darum nicht mehr recht empfiehlt (es ist in den Naturwissenschaften ein Vorteil, wenn Fachsprache und Umgangssprache sich wie Welten scheiden, in den Geisteswissenschaften ist solche Terminologie nicht ungefährlich!), ist eine Aufzählung von Einwirkungsarten, die man leicht fortsetzen kann, die also die Gesamteigenart pädagogischer Einflußnahme auch nicht enumerativ sicher abgrenzt. Der erziehende Akt kann sich nach seiner Materie als dressierend-gewöhnender, als belehrender, als inspirierender, als anregender Akt darstellen, er kann hunderterlei Formen, hunderterlei psychische Hilfsmittel: Vorbild, Befehl, Gelegenheit, Wetteifer, Lob, Versprechung, Abschreckung benutzen, er kann auf geradem Weg oder auf Umwegen sein Ziel anstreben — es scheint mir nicht möglich, eine Definition mit der historisch variablen und psychologisch unendlichen Mannigfaltigkeit der Manifestation des pädagogischen Aktes zu belasten. Heute z. B. alltäglich gewordene Formen der Erziehung, wie sie in Jugendamt und Fürsorgebehörde, in Wohlfahrtseinrichtungen und Jugendpflege vorliegen, wären unter Umständen ex definitione von einem Erziehungsbegriff ausgeschlossen, der in einer Zeit entstand, in der diese pädagogische Wirklichkeit noch nicht war, nicht einmal Wunsch, Postulat, Programm war, oder aber diese Tatsachen müßten sich Umdeutungen gefallen lassen, bis sie mit dem Begriff zur künstlichen Deckung kommen.

Noch näher kommen diejenigen Definitionsversuche, die die Art der Einflußnahme auf Menschen, die als Erziehung gelten darf, durch die Präzision des Endzieles und Endzweckes dieser Einflußnahme bestimmen. Denn sicher ist das erziehende Tun ein solches von teleologischer Struktur. Aber wenn auch mit der Zielgerichtetheit ein nicht bestreitbares Merkmal der Erziehung angegeben ist, so durch zumeist nur ein formal-leeres. Denn schon das ist umstritten, ob dieses Endziel im zu bildenden Menschen liegt (Erzogenheit als Ziel) oder in dessen „Brauchbarkeit" für objektive Anforderungen, soziale

Kreise und Kulturaufgaben, also außerhalb des Menschen, mindestens auch außerhalb desselben, und die wiederum formale Überwindung dieses Dualismus der Zwecksetzung durch die Forderung des wertvollen Menschen, der durch Erziehung aus dem natürlich-gegebenen Menschen herausgeholt werden solle, ist erst recht der Tummelplatz von Gegensätzen, weil der Wert des Menschen bislang in außerordentlich verschiedenen Qualitäten und Beziehungen gesehen wird und jederzeit gesehen werden kann. Überdies bleiben alle Bestimmungen des erziehenden Tuns durch seine Endabsicht, seinen Zweck und je nachdem auch seinen Erfolg als Definition gerade der Erziehung so lange zweifelhaft, als die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, daß gleiche Ziele und Effekte auch durch Einwirkungen erreicht werden, die ihrer Art (und hier darf man sagen ihrem „Sinn" nach) nicht erzieherisch sind, also nur als Zufallserzieher erzieherisch wirken.

Man erkennt aus dieser freilich nur summarischen Übersicht über die Begriffsbestimmungen der Erziehung und ihrer mehr angedeuteten als ausgeführten Kritik, daß die Aufgabe einer Definition nicht so einfach ist, wie die Sache selbst nahe liegt, und man versteht es, wenn sehr besonnene wissenschaftliche Köpfe sie als eine unmögliche bzw. schief gestellte Aufgabe geradezu ablehnen, der Meinung sind, daß der Erziehungsbegriff selber wie die von ihm begriffene Wirklichkeit wandelbar sei, jeder Erziehungsbegriff nur zeitlich und technisch richtig sein könne, keine andere Aufgabe zu erfüllen habe als die, in einer Erziehungssituation handelnde Menschen sich darüber verständigen zu lassen, was noch im Sinn ihrer Zeit und Lage „zur Erziehung gehöre" und was nicht mehr erzieherisch sei. Damit würde in der letzten Konsequenz des Historismus die Wissenschaft Pädagogik auch ihrer Idee nach aufgegeben, bliebe als einzige Möglichkeit wissenschaftliche Einstellung zu dem — freilich im weitesten Sinn des Wortes historischen Gegenstand Erziehung, die Darstellung seiner Geschichte und der Geschichte seines Begriffes übrig. Da sich das systematische wissenschaftliche Denken gegen diese Konsequenz sträubt, kommt es immer wieder zu der Frage nach dem, nämlich dem richtigen Begriff von Erziehung, und man kann diese Frage geradezu als die eine richtige Theorie schon enthaltende Grundlage der Pädagogik bezeichnen. Haben wir einen richtigen (nicht: auch einen) Begriff eines Sachverhaltes oder Gegenstandes, so enthält er auch den Einblick in den etwaigen Sinn dieses Sachverhaltes oder Gegenstandes, soweit es sich um einen sinnhaltigen Gegenstand der Kulturwirklichkeit handelt.

Wenn wir selbst in gedrängter Skizze unseren Begriff von Erziehung entwickeln, gehen wir (nach dem Vorstehenden selbstverständlich) davon aus, daß Erziehung nur bei Lebewesen angetroffen wird und hier sich anschließt an eine viel allgemeinere Charakteristik, an die Tatsache, daß das einzelne Lebewesen sich (ungleich lang, ungleich reich, ungleich langsam und ungleich selbständig) entwickelt. Ob wir die Tierwelt oder das Menschenjunge beobachten,

alle Schritte der Erziehung sind vorweggenommen oder vorbereitet durch einen Vorschritt der Natur. Wenn z. B. das menschliche Kind nicht in einem bestimmten Alter spontan in Lallspielen die Lautproduktion begänne, an die anknüpfend, mit der in unermüdlicher Wechselwirkung Mutter, Amme, Pflegerinnen schließlich das Kind sprechen lehren — ich wüßte nicht, mit welchem pädagogischen Raffinement wir den Entwicklungsausfall wettmachen und trotz der fehlenden Entwicklung Sprache lehren könnten! Nicht einmal nach dem Verfahren und mit dem bescheidenen Resultat der Sprecherziehung intelligenter Taubstummer. Oder wenn das menschliche Kind am Ende des ersten Jahres nicht „von selbst" Gehversuche inszenierte, und zwar in der spezifisch menschlichen Form der alternierenden Pendelbewegung der Beine, ich wüßte nicht, wie die Erziehung es anfangen sollte, das Kleinkind „gehen" zu lehren. Überall geht die Spontanentwicklung des Lebens der bildenden und erziehenden Beeinflussung anstoßgebend voran, ist der erziehende Eingriff (hier der fremderziehende) Eingriff erst möglich, wenn die Entwicklung schon als lebenformende Kraft am Werk ist, erst nötig oder rätlich, wenn sie nicht ausreicht oder unter der aktuellen Wirkungskonstellation eine nicht erwünschte Richtung einschlägt. In manchen Lehrsystemen der Pädagogik ist dieser Sachverhalt dazu benutzt worden, die Erziehung selbst als überflüssig, ja als schädlich abzulehnen, sie könne nur den gesetzlichen Verlauf der Entwicklung beirren, die Instinkte und Lebenstriebe unsicher machen; in allen Theorien der „negativen Entwicklung" steckt diese Lehre des „Gewährenlassens", höchstens der Bewahrung des Entwicklungsmechanismus vor den Störungen durch ihm fremde Einflüsse. Allein diese Konsequenz wird — mindestens für den Menschen — zu Unrecht gezogen. Der sich selbst überlassene Ablauf von Entwicklungen ist ein konstruierter Sachverhalt, denn nicht einmal bei Tier und Pflanze können wir mit Sicherheit die Wirksamkeit von Bewußtseins- und Willensfaktoren ausschalten, beim Menschen aber können wir umgekehrt mit Sicherheit nachweisen, daß er seiner Entwicklung nicht passiv unterworfen ist; sie ist nicht ein Schicksal, das mit unverständlicher und unwiderstehlicher Macht ihm geschieht — der Mensch kann zu allem, was in und mit ihm geschieht, was „ihm geschieht", Distanz gewinnen, es erfassen, richten, benützen oder unbenutzt verkümmern lassen. Die Entwicklung des Menschen ist nicht ausschließlich „sein Schicksal", sie ist auch — seine Tat. An diesem Punkt enthüllt sich das ganz andere Verhältnis von Entwicklung und Erziehung in der historischen Welt des menschlichen Lebens und damit ein fruchtbarer Ansatz für die Bildung des richtigen Erziehungsbegriffs.

Auch eine Pflanze entwickelt sich; der Riesen- oder Zwergwuchs, die Pracht-, Kümmer- oder Krüppelform, die Lebensdauer und Fruchtbarkeit, die sie im konkreten Fall aufweist, ist das eindeutig-notwendige Resultat der Wechselwirkung zwischen den in ihr schon als Samenkorn enthaltenen Beschaffenheiten und Kräften und der Umwelt, der Gunst oder Ungunst von

Standort, Wasser, Luft, Sonnenschein oder Dürre und Schatten. Ihr „Leben" im ganzen ist die stete Auseinandersetzung ihres Bildungsprinzips, ihrer Reserven und Schwächen mit den physikalisch-chemischen Wirkungen der Umwelt. Gewiß kennen wir heute weder alle Einzelmomente noch die Feinheit des Zusammenspieles der Faktoren, aber wir haben keinen zwingenden Grund zu der Annahme, daß der Pflanzensame selbst in vorwegnehmender Intelligenz sich die Gestalt aussucht, der er zuwachsen will und nach diesem von ihm bewußt entworfenen Bauplan die Bedingungen wählt, benützt oder unbenützt läßt, die ihm für diese Wachstumsrichtung günstig bzw. ungünstig scheinen. Der Bauplan jeder Einzelpflanze ist der gattungsmäßige, mit anderen Worten, die im Keime, in der Pflanze selbst liegenden Gestaltungskräfte sind die gleichen; alles andere, ihre volle, ja hypertrophierende Entfaltung oder ihre Schwächung ist Gunst oder Verderbnis von außen, gesetzmäßiges Resultat der zufälligen, nicht gewählten Umstände und darin enthaltenen Kräfte. Siehe das biblische Gleichnis vom Weizenkorn! Wo und wann die Entwicklung eines Pflanzenlebens von dieser naturgesetzlichen Notwendigkeit abwich, geschah es nicht auf Wunsch und Initiative der Pflanze (man glaube denn an eine grundlose, freie „Mutation" als freien Wahlakt!), sondern unter dem Einfluß des Züchters. Durch Samenauslese, Bodenverbesserung, Bestrahlung mit Wärme, Luft, Elektrizität, durch künstliche Bestäubung, durch Hochzucht an Pfahl und Lattenrost gibt der Züchter den Pflanzen die Gestalt, die er will; selbstverständlich nicht gegen die Natur, vielmehr unter klügster Benutzung derselben. Und die Pflanze muß unter den durch Züchtung gesetzten Bedingungen mit der gleichen Notwendigkeit die neue Gestalt annehmen, wie sie unter den Bedingungen freien Wachstums ihre natürliche Gestalt entwickelt. Sie kann dem Züchterwillen keinen eigenen Widerstand entgegensetzen; Fehlschläge der Züchtung sind Fehler des Züchters, nicht Opposition der Pflanze. (Man lese einmal die für Pädagogen lehrreichen Erfahrungen des genial erfolgreichen Pflanzenzüchters Luther Burbank!) Was sich an Beeinflussung des Pflanzenlebens im ganzen, der Entwicklung einer Einzelpflanze bisher hat nachweisen lassen, kann mit dem groß gefaßten Begriff der „Anpassung" umspannt werden, und zwar einer Anpassung, bei der die Art wie die Individualität der Pflanze wesentlich nur als *ein* Faktor in eine vielgliedrige Kausalkette eingeschlossen bleibt, nicht als *der* Faktor, der diese Kausalkette anfängt, aussucht und ihr die Möglichkeit, real in Kraft zu treten, gibt.

Schon in der Tierwelt treffen wir auf eine Veränderung in Gruppierung und Zusammenspiel der lebensgestaltenden Faktoren. Bei Tierarten, die nicht nur passive Einwirkungen erfahren oder ihnen passiv widerstehen (wenn dieser Widerstand zerbricht unter dem Überdruck einer lebensfeindlichen oder entwicklungsungünstigen Umwelt, verkümmert das Tier, geht ein, stirbt die Gattung aus), sondern ihre Schicksale auch in Bewußtseinsspiege-

lungen, jedenfalls unter Bewußtseinsbegleitung „erfahren", ist mit dem assoziativen Gedächtnis ein Faktor erreicht, der das Tier unter seinen Erfahrungen eine Auswahl treffen läßt: von den zunächst blind, ziellos entstehenden Reaktionen werden bei sich wiederholender Gelegenheit allmählich immer ausschließlicher nur die nützlichen, zweckmäßigen, erfolgreich gewesenen angewendet, die übrigen nach und nach unterlassen. Eben dadurch wird das Leben des Tieres zu einer Kette von Probierreaktionen, sein Weg eine Lebensgestaltung durch Versuch und Irrtum, wobei die erfahrene und allmählich mit dem Verhalten verknüpfte Lust bzw. die Beseitigung einer Unlust so etwas wie die Mitsteuerung der Bemühung um eine dauernd angepaßte Form des Lebens übernimmt. Man kann nach dem augenblicklichen Stand der Tierpsychologie nicht gut daran zweifeln, daß die Anpassung des Tieres sich von jener der Pflanze durch ein stärkeres Moment der Aktivität des Tieres und der Bewußtseinsbeteiligung an dem Prozeß der Anpassung unterscheidet. Nicht nur passive, sondern auch aktive Formen der Anpassung spielen eine Rolle, sie ist nicht nur ein Angepaßt-werden, Ausgelesen-werden, sondern auch eine Selbstanpassung und Selbstdressur des Tieres, freilich eine instinktgebundene und instinktbegrenzte Aktivität innerhalb der Entwicklung. Darum wirkt — wenigstens bislang — alle Dressur durch den Menschen als unnatürliche Verkünstelung des Tierleibes und Tierlebens, verfällt mehr oder minder schnell, wenn die Bedingungen der Dressur entfallen und konnte auch — bisher wenigstens — nicht im züchtenden Erbgang fixiert werden. Übrigens bleibt abzuwarten, was die unter immer exakteren Bedingungen fortgesetzten Zuchtversuche in dieser Hinsicht uns noch lehren werden; erst sie werden uns Einblick in die Art der Selbstanpassung geben, die in der tierischen Entwicklung eine bescheidene Rolle spielt, uns die Faktoren kennen lehren, die im Tierorganismus, in der „Tierseele" daher vorausgesetzt werden müssen. Aber eines steht heute schon fest, daß wir mit den aus früheren Zeiten der Forschung vielfach nachdauernden Grenzziehungen zwischen Menschen- und Tierseelen nicht mehr zurecht kommen, so gewiß Grenzen auch heute unzweideutig feststehen. Nur vermögen wir sie nicht mehr so lapidar zu ziehen, daß wir der einen bestimmte Zonen des Seelischen ab-, der anderen allein zusprechen, wir vermögen dies vor allem deshalb nicht mehr, weil das vergleichende Studium der Phasenfolge gerade der menschlichen Entwicklung deren embryonale und kindliche Anfänge dem Tierleben in ganzen und gewissen bisherigen Endstufen tierischer Entwicklung wesentlich näher gerückt hat, während andererseits gewisse Endstufen bisheriger menschlicher Entwicklung uns die Distanz der Möglichkeiten wiederum größer sehen lassen als das früher, in einer anthropomorphisierenden Beschreibung des Seelenlebens der Tiere, der Fall war.

Klarere, einsichtigere Verhältnisse betreten wir erst mit dem Studium der menschlichen Entwicklung. Kein Zweifel, ihren dauernd tragenden Untergrund bilden Tatsachen und Gesetze, die den Menschen mit Pflanzen- und

Tierwelt zum großen Reich des Lebens verbinden. Eine gewisse Plastizität der organischen Substanz, darin eingeschlossen ihre Fähigkeit, geformt und angepaßt zu werden, die passive Angleichung der Ansprüche an die Möglichkeiten, die reaktiven Verhaltungsweisen teilen die Menschen mit Pflanzen und Tieren, und die alte aristotelische Lehre vom Stufenbau der Seele ist — nicht als metaphysische Lehre, aber als abgekürzte zusammenfassende Beschreibung der Erfahrungen — durchaus brauchbar geblieben. Nimmt man sie nicht dogmatisch, sondern als Hypothese, so ist sie auch kein Hindernis für weitergehende Forschungsarbeit. Gleichwohl tritt in der Entwicklung des Menschen nicht etwa nur eine nach Grad und Komplikation gesteigerte Fortsetzung der Entwicklung des Lebens überhaupt vor unseren Blick, sondern eine neue Ebene. Ob wir die individuelle Entwicklung, ob wir die Geschichte einer Sippe, eines Volkes oder, in der Weltgeschichte ausgebreitet und von immer wechselnden Völkern getragen, die der Menschheit betrachten, wir erkennen eine bei Pflanze und Tier nicht vorhandene Gruppe von Motoren der Entwicklung und durch sie ermöglichte Formen derselben. Der Geist im Menschen besitzt die Möglichkeit der Beschäftigung mit der Wirklichkeit unabhängig von den physiologisch-körperlichen Zuständen, die beim Tier jedenfalls dessen Bewußtseinstätigkeit nach Art und Umfang begrenzen; er besitzt das schöpferische Vermögen zu „Ideen", damit die Freiheit auch der Stellungnahme zu allem Geschehen. Der Mensch ist dem Geschehen in und um sich nicht passivistisch unterworfen; er vermag einzugreifen und nach in ihm selbst aufkeimenden Zielen, vorweggenommenen und zunächst nur „im Geiste" entworfenen Mustern es zu lenken und zu gestalten. Mag er auch seine Entwicklung noch als Anpassung deuten, es ist eine aktive Selbstanpassung, ist Anpassung an eine von ihm selbst bewegte und durch ihn wandelbare Umwelt, sie hängt zutiefst mit der Welt zusammen, die er — in und über dem Reich der Natur — als seine Schöpfung in der Geschichte vollendet, mit der Welt der Kultur. Die menschliche Entwicklung ist Anpassung nicht nur an jeweils bestehende Gegebenheiten der Natur, von Boden, Klima, Siedlungs- und Lebensbedingungen, ist Anpassung an — zwar immer in einer Form auch gegebene, aber nicht zufällig oder unwandelbar, sondern geschichtlich und entwicklungsfähig gegebene — Sozialverhältnisse, Gemeinschaften und Kulturen; sie ist auch Anpassung der Natur an den Menschen, Gestaltung einer Umwelt, die zu dem Menschen besser paßt als die von Natur der Geschichte jeweils gegebene; sie ist damit aber eben zugleich schöpferisch, arbeitet und baut weiter an einer den empirischen Trägern des Menschennamens immer noch auch aufgegebenen, sich bildenden und unabgeschlossen wachsenden zweiten Welt. Damit spaltet sich die menschliche Entwicklung in zwei Abläufe: einen naturhaften oder naturhaft-automatisch gewordenen und einen diesem erst die Richtung weisenden, in schöpferischer Freiheit beweglichen. Oder anders ausgedrückt: die Entwicklung im engeren Sinn, in der Sphäre der Natur gesetzlich geworden, bedarf beim

Menschen einer ihren Mechanismus benutzenden Leitung. Erziehung ist Leitung von Entwicklungen.

Das sich selbst überlassene, naturhaft-kausale Geschehen, „Entwicklung" genannt, mündet mit Notwendigkeit in Resultate, die — in fremder oder beim Menschen auch: in eigener und fremder Beurteilung — einer Wertung unterliegen, einer vielfältigen, auf Tausende wechselnder Gesichtspunkte bezogenen Wertung. Sie können dem wertenden Beurteiler schön, häßlich, gleichgültig, nützlich, brauchbar, gefährlich, giftig, schädlich, stark, gesund, krank, verkrüppelt, frei, gehemmt, arm, interessant, langweilig erscheinen, sie können (vom Standpunkt der Selbsterhaltung aus geurteilt) für das Lebewesen selbst vorteilhaft oder nachteilig sein usw. Wir übersehen gern, wie unser ganzes Leben und Verhalten zu uns, anderen Menschen und Lebewesen, allen Dingen unausgesetzt von Wertungen der verschiedensten Art durchzogen ist, weil wir nur gewisse Gruppen der Wertung in systematischer Besinnung wissenschaftlich herausgearbeitet haben. Aber wer sich die Mühe nimmt, auch nur eine Stunde eines beliebigen Tages auf jeden seiner Akte zu achten, wird finden, daß unsere Verhaltungen auch unausgesetzt Wertung sind, einerlei ob beachtet und benutzt oder übersehen, ja in der Regung schon unterdrückt, ob bewußt kritisch und bis zum Werturteil geläutert oder naiv, ob richtig oder falsch. Das Zimmer, in dem wir uns zum Lesen hinsetzen, ist uns sympathisch oder fremd, ist uns, dasselbe Zimmer, an einem Tag, weil ein Strahl Sonne es durchflutet, freundlich, am anderen fremd, kalt, gleichgültig; der Bucheinband, auf den unser Blick fällt, ist uns nicht nur ein so und so gestalteter, bedruckter und ornamentierter Pappdeckel, sondern ein Versprechen, ein angenehmes oder rein persönlich unangenehmes, wenn auch sachlich zweckmäßiges Ding. Während wir die Sätze lesen und den Gedankeninhalt aufnehmen, verhalten wir uns nicht nur erkennend, rein intellektuellprüfend, wir sind von der Fragestellung, der Formulierung, dem Geist, der Persönlichkeit, die hinter den Formulierungen erkennbar wird, sympathisch angesprochen, obgleich wir z. B. sachlich nicht zustimmen können, oder fühlen eine uns unsympathische Kühle und Kaltschnäuzigkeit seines Wesens, obgleich wir sachlich überzeugt werden, spüren eine Geziertheit, Kleinlichkeit, Effekthascherei oder einen unbekümmert großen Zug, einen bezwingende Stärke oder gewinnende Klarheit, die nichts mit der Wahrheit der vorgetragenen Meinungen zu tun hat. Und unser eigenes Verhalten im Lesen ist nicht nur da, es befriedigt oder bedrückt, es quält oder beschämt uns, wir sind zufrieden mit uns, gereizt auf uns; alle Umstände, die eine geistige Stillbeschäftigung, wie die Lektüre es ist, fördern oder stören, werden in diesem Wertbezug und zugleich noch in ihren Eigenwerten gespürt und wirksam. Der Mensch wertet unaufhörlich und alles, wertet in allen Formen, vom flüchtigen Bewußtsein bis zur überlegt formulierten Werteinsicht.

Mit dieser Seite seiner Natur kann der Mensch, obgleich sie selbst sich

auch in dauernder Entwicklung befindet, doch sich und seiner Entwicklung distanziert gegenübertreten. Der Mensch besitzt Selbstbewußtsein im prägnanten Sinne, d. h. die Fähigkeit, den Strahl des feststellenden und wertenden, des erkennenden und kritisch messenden Geistes auf sich selbst zu richten und je nach dem Ergebnis dieser Prüfung Selbstbewußtsein im Sinn von Selbstwert- oder Selbstunwertgefühl zu erfahren. Goethes Charakteristik des Menschen ist eine in einer bestimmten Sicht erschöpfende: „er unterscheidet, wählet und richtet" und (im innern Zusammenhang damit) er „kann dem Augenblick Dauer verleihen", insofern das Augenblicksspiel der Kräfte und Funktionen in den wechselnden Situationen und Lagen vom Menschen so gelenkt werden kann, daß als ihr Ergebnis eine Wahrheit, ein Werk, eine Tat von absoluter Geltung, von schlechthinniger Richtigkeit entspringt. Nennen wir diese Fähigkeit des Menschen zum Gericht über sich selbst und zum Selbstbewußtsein, die Fähigkeit zur Schöpfung von Ideen und Maßstäben, auf die er sein Dasein, seine Entwicklung bezieht oder zielt, Geist, so wird die menschliche Entwicklung zu einem Vorgang, der ohne den Anteil des Geistes nicht vollständig beschrieben werden kann und der unter den Direktiven des Geistes erst die in der Vielmöglichkeit des Naturverlaufes nicht ausgeschlossene, aber auch nicht automatisch vorhandene Eindeutigkeit erhält. Die menschliche Entwicklung wird damit zu einer solchen, die Erziehung erfordert und einschließt, weil sie die Funktion des Geistes als der leitenden Instanz in dieser Entwicklung einschließt und der Geist, wie wir sehen werden, zwar nicht im metaphysischen Sinn θύραθεν, aber doch immer von einer Objektivität angestoßen erst allmählich in das Getriebe der Entwicklung eingreift und im Verlauf der Entwicklung Macht gewinnt. Würde der Mensch nicht nur der Möglichkeit, sondern der Aktualität nach „geistesmächtig" und damit seiner selbst mächtig geboren, so wäre eine vom Geist von Anfang an inspirierte und geleitete Entwicklung ohne Erziehung die Bahn seiner Selbstvollendung, aber es müßte dann eine solche Entwicklung auch als Selbsterziehung von allen anderen Entwicklungen abgehoben werden. Erziehung neben und im Dienst der Entwicklung hat die Funktion, die Freiheit des Geistes und die Mächtigkeit seiner Führerrolle in der Entwicklung grundzulegen, die Hindernisse ihrer Entstehung zu beseitigen und die Unsicherheit anfangenden Gebrauchs durch Fremdführung zu vermindern.

Mit diesen Überlegungen sind wir zu einem Begriff von Erziehung gelangt, der, wie mir scheint, die haltbaren Stücke anderer Erziehungsbegriffe durchaus aufgenommen hat, der darüber hinaus die Art der Beeinflussung einer Entwicklung, die als pädagogische bezeichnet werden darf, eindeutig präzisiert und alle empirischen Spezialformen der Erziehung unter sich subsumiert. Groß gesehen ist das Pädagogische dort da und am Werke, wo der Geist die Leitung der Entwicklung unseres Geschlechtes hat und übt, klein gesehen in jeder Einrichtung schon der Kinderstube, in der der Geist

im Erwachsenen und Älteren gegenüber noch Jüngeren und Geistesunmächtigeren deren Entwicklung regelt und beeinflußt. Ohne die Relativität der empirischen Erscheinungen zu verkennen — es ist immer die Frage, in welchem Grade, Umfang, welcher Tiefe der jeweils leitende Geist selbst „Geist" ist —, statuiert der Begriff ein Absolutum, nämlich eben das Verhältnis des Geistes als der leitenden Instanz zu dem Werdedrang und Werdegang des Lebens, der ohne Direktion des Geistes gegeben und in Auswirkung begriffen ist.

Erziehung ist Leitung von Entwicklungen durch den Geist. Daraus folgt, daß vormundschaftlich-stellvertretende Leitung der Entwicklung geistesunmündiger oder noch nicht geistesreifer Entwicklungen die Fremderziehung begründet, als eine selbst abnehmende Größe, daß Selbsterziehung als Form der Beherrschung der eigenen Entwicklung allmählich sie ablösen muß, daß auch die Selbsterziehung von einer — in der objektiven Kultur liegenden — Leitung des individuellen Geistes durch den Geist in seiner kollektivobjektiven Gestalt überherrscht wird und daß die Entwicklung gegebener Kulturen, weil auch diese nicht ausschöpfende Darstellungen des Geistes sind, ihrerseits unter dem Gesetz der fortwährenden Erziehung auch der Kultur und Kulturgemeinschaften unter den „Imperativen und Forderungen des Geistes", also unter dem Herrschaftsgebot der Vergeistigung bleiben. Individuelles Menschenleben wie Geschichte, Fremderziehung und Selbsterziehung, Jugendbildung und Erwachsenenerziehung usw. sind nur verschieden weite Aspekte des einen großen Vorgangs, des Kampfes des Geistes um die Führerrolle in der menschlichen Entwicklung oder eben des Pädagogischen, der Erziehung.

Ich hoffe, vor dem Mißverständnis sicher zu sein, daß „Geist" auf Verstand verringert und damit rationalistisch-intellektualistisch umgedeutet wird. Geist ist das Vermögen zur Objektivität und Allgemeingültigkeit in allen Wirkungsfeldern des Menschen, die Bestimmung der Entwicklung zum „Richtigen"; noch sicherer hoffe ich, daß man den Geist nicht mit dem „Geistreicheln" verwechselt, mit der Schein- und Spielform seiner Betätigung, die gerade dann am leichtesten sich einstellt, wenn der Geist sich seiner eigenen Natur, die sachliche Richtigkeit zu treffen, entwindet; ich hoffe auch, daß man in dem Gebrauch des Wortes Geist nicht die Hypostasierung einer zusammenfassenden Beschreibung von Tausenden schlichter Tatsachen zu einem metaphysischen Agens verdächtigt. Allgemeine Namen und Urteile pflegen ja leicht so mißverstanden zu werden. Ich will nichts zum Ausdruck bringen als daß das Wort „Erziehung" letzten Endes alle die Vorgänge, Veranstaltungen, Hilfsmittel vereint, in denen eine Leitung des natürlichen Geschehens von Überlegungen und Setzungen aus, denen objektive Geltung zugebilligt werden darf, versucht und gewirkt wird, von den allerbescheidensten, in denen etwa ein Vater, der den in einer gegebenen Sprache richtigen Namen der Dinge kennt, dies Wort dem Kind mitteilt oder sein strampelndes

Stapfen zum menschlichen Gang bildet, bis zu der Vollendung reiner Geister in einem ewigen Himmel der religiösen Hoffnung.

Die ungeleitete Entwicklung ist immer in Gefahr, in Tempo und Richtung abzugleiten; sie kann verzögert oder überstürzt zu verlaufen drohen unter dem Druck ungeistiger Wirkfaktoren, sie krümmt sich weg von der Linie, die von der Möglichkeit zur Wirklichkeit eines geistesmächtigen Daseins führt. Solange der Träger einer Entwicklung nicht selbst Geist genug hat, das zu beobachten und zu korrigieren, übernimmt der weitersehende Geist des Erziehers die Leitung. Eine Entwicklung kann unter Umweltsbedingungen geraten sein, die übermächtig die Entfaltung des Geistes hemmen, die Erziehung bessert diese Bedingungen oder ändert sie (z. B. durch Milieuwechsel). Eine ungeleitete Entwicklung ist nicht ungesetzlich und insofern auch nicht unvernünftig, aber sie kann augenlos sein, die Erziehung ist das Auge, das das mögliche Ziel sieht und dafür arbeitet, daß auch die zunächst vom fremden Vorblick abhängige Entwicklung Augen sich einsetzt, eingesetzt erhält, sehend, immer schärfer sehend wird. Auch die Entwicklung schon erzogener, erwachsener Menschen ist — je nach der Reinheit und Mächtigkeit des Geistes in ihnen — nicht dagegen gesichert, abzugleiten, irrezugehen. Es gibt keinen Menschen, so klug, fein, gütig, daß er nicht noch einen klügeren, feineren, gütigeren über sich sähe oder denken könnte; diese größere, wirkliche oder denkbare Ausprägung des Geistes wird ihm zum Erzieher, weil zum Leiter seiner andauernd währenden Vollendungsbewegung. Die Rastlosigkeit des redlichen Strebens in einem tätigen Leben, der Wille zum Wert und zur Wahrheit sind die real erreichbaren Ziele der Bildungsarbeit — die Vollendung eines Reiches des Geistes und der Wahrheit, die absolute Herrschaft des Geistes ist die übermenschliche Aufgabe, auf deren Weg das Menschenmögliche liegt.

Von dieser Begriffsbestimmung der Erziehung her lassen sich — es sei noch angedeutet — auch die Möglichkeiten der pädagogischen Wirkung systematisch herleiten. Leitung setzt voraus, daß man die zu leitende Erziehung zunächst kennt und erkennt, also den Zögling, seinen jeweiligen Entwicklungsstand beobachtet, genau, unvoreingenommen, mit allen Hilfsmitteln. Denn ohne diese auf Beobachtung beruhende Kenntnis griffe die Leitung nur aufs „Geratewohl" zu. In dieser auf Beobachtung beruhenden Kenntnis erschließen sich die günstigen und ungünstigen Möglichkeiten der Entwicklung, gründet die prognostische Stellungnahme, die wieder den Kreis der im konkreten Fall zu ergreifenden Maßnahmen einengt. Je nach dem Ergebnis der beobachtenden Erforschung wird der aktuellen Entwicklungsphase oder dem schwebenden Entwicklungsgang als schon auf dem Weg zu dem geistiger Leitung entsprechenden Ziel Gewährung gelassen, oder wird bewußt und planmäßig an ihm gearbeitet, auf ihn gewirkt, wiederum je nachdem nur behütend, bewahrend, unterstützend, oder gegenwirkend und korrigierend. Jede Maßnahme und jeder Komplex von

solchen wird in seinem sofort oder abständig sichtbar gewordenen Ertrag geprüft, kontrolliert. Dies wohlverbundene Ineinander von Richtungen der pädagogischen Tätigkeit gleitet kleinschrittig voran durch die Reihenfolge der Augenblicksziele, Vor- und Durchgangsziele der jeweils möglichen Arbeit in der Richtung auf ihre Endziele oder, wenn diese rebus sic stantibes, nach Art und Natur des Zöglings oder der Geisteslage nicht erreichbar sind, auf die Notziele, die als Abschlagszahlung auf das Endziel toleriert werden müssen.

In jeder Richtung der pädagogischen Arbeit wird das Arsenal der konkreten Hilfsmittel, z. B. jene der Beobachtung oder der Gegenwirkung oder der Kontrolle dauernd vermehrt, verfeinert, umgestaltet, aus allen Gebieten bald der gelegentlichen, bald der systematischen Belehrung, der Anreicherung mit Gefühlen, der Weckung von Trieben, der Hemmung von solchen, der Dressur und Gewöhnung, der Ablenkung, der Inspiration, der Ermutigung und der Zügelung genommen und fallgemäß abgewandelt. Das Gewirr der stündlichen Kleinarbeit ist — in richtiger Erziehung — niemals ein zufälliges Nebeneinander, sondern ein durch die Leitung systematisiertes und dosiertes Miteinander, über dessen Tauglichkeit nicht der Einzelaugenblickserfolg, sondern die Gesamtwirkung entscheidet: die Fähigkeit der Erziehungsarbeit, Herrschaft und Leitung des Geistes im Getriebe der zu erziehenden Entwicklungen aufzurichten und sicherzustellen und den Geist selbst herrschaftsfähig werden zu lassen.

Neben der Gedankenbahn, die auf dem Weg zu einem Sinn der Erziehung eigentlich deren Begriff sucht und findet, also die gedankliche Bestimmung der ungeheuer vielfältigen menschlichen Arbeit, die sich im Lauf der Geschichte unseres Geschlechtes als Erziehung gefühlt und bezeichnet hat, scheint mir mit dem Wort „Sinn der Erziehung" noch eine andere Überlegungsrichtung geöffnet zu werden, die ganz inhaltlich gefüllt und konkret zeitbezogen ist. Wenn es richtig ist, daß begrifflich die Erziehung Leitung von Entwicklungen ist, so wird man verstehen, daß dieser Leitung durchaus auch konkrete Aufgaben gestellt bleiben. Die Entwicklung selbst ist ein Prozeß, in dem gegebene Faktoren in ein gesetzmäßig bestimmtes Spiel der Auseinandersetzung treten; daß wir diese Faktoren und Gesetze noch nicht entfernt kennen, ist kein Einwand dagegen, daß sie real sind und gelten. Alle Erforschung der Natur (oder umfassend gesprochen: der Wirklichkeit) setzt voraus, daß diese Natur da ist, eine Ordnung hat; die Wissenschaft schafft nicht die Wirklichkeit, sondern erkennt sie eben oder bemüht sich, sie zu erkennen. Jede andere Erkenntnistheorie läuft Gefahr, den Gedanken für das Gedachte, den Begriff mit dem begriffenen Gegenstand zu verwechseln, den Satz über das Ding an Stelle des Dinges zu setzen, etwa nach der alten Bürokratenregel: quod non est in actis, non est in mundo. Auch die Leitung einer Entwicklung arbeitet mit an sich konstanten und in ihrer Wirkung wiederum gesetzmäßigen Faktoren. Auch wenn wir nicht

entfernt in den Mechanismus z. B. der Wirkung von Vorbild, Befehl, Suggestion, Belehrung usw. erschöpfenden Einblick haben und so die wissenschaftliche Erforschung wie der Entwicklung so auch ihrer Leitung weitergeht, ins Mikropsychologische, Mikropädagogische, Mikrosoziologische verfeinert werden muß, die Erkenntnisse, die echtbürtig feststehen, gelten nicht etwa erst für die Zeit und seit der Zeit, in der sie gefunden, entdeckt, formuliert wurden, sie gelten auch vorher und gelten immer. In der Erziehungswissenschaft wird das Problem verfolgt, diese Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und ihrer Leitung zu erkennen.

Die wirklichen Erziehungen sind nach Art und Erfolg mannigfache Brechungen der reinen Idee; die Leitung gelingt nicht immer und nicht überall, nicht jedem Erzieher und nicht jedem Geist, der sie übernehmen muß; ihre reale Gestalt wird auch bestimmt durch das Gesetz der nicht-beherrschten Faktoren und die Fehler der Leitung selber. Sie ist gebunden an die Möglichkeiten des einzelnen, der Zeit, begrenzt durch deren Enge und Stand. So wird verständlich, daß die formal gleichen Tätigkeitsrichtungen der Leitung ausgeübt werden müssen unter konkreten Situationen, mit gegebenen und nicht willkürlich-beliebig vermehrbaren Hilfsmitteln. Die jeweils reale Erziehung (eines einzelnen, der jüngeren Generation, eines Volkes oder einer ganzen Epoche) verfolgt darum notwendig zwei Aufgaben: eine der formalen Schulung der Kräfte, der Entwicklung des Willens zum Wert und der Ausbildung und Festigung von Personenwerten, und eine ganz zeitbezogene Aufgabe: der Eingliederung der jüngeren Menschen in die Fortführung der geschichtlich eben schwebenden Probleme in Wirtschaft, Gesellschaft, Staat, Kultur. Alle reale Erziehung ist in eine als solche einmalige Situation gestellt; der Gedanke, daß Erziehung theoretisch gleicher Menschen in anderen Lagen und Situationen stattfinden könnte und dann vielleicht anders verliefe, der Gedanke an Idealität der Verhältnisse, unter denen und für die erzogen werden könnte, ist eine nur für die theoretischen Konstruktionen in der Erziehungswissenschaft sinnvolle und erlaubte Voraussetzung, für den handelnden Erzieher (auch den wissenschaftlich vorgebildeten und wissenschaftlich bewußten) ist die gegebene Lage das Rhodus, auf dem er seinen Tanz aufzuführen hat. Wir müssen gegebene, nicht konstruierte Kinder, mit vorhandenen, nicht denkbaren und auch besser denkbaren Mitteln, in der schwebenden Lage des Augenblicks, nicht in anderen, sei es gewesenen, sei es erhofften, auch besseren Lagen erziehen: Wir müssen den Besten unserer Zeit Genüge tun, wenn wir „allen Zeiten" genügen wollen, d. h. wenn unsere Leistung im Urteil der Geschichte bestehen bleiben soll.

Mit diesem geschichtlichen Charakter der Erziehung hängt zusammen, daß je nach Lage der Verhältnisse bald diese, bald jene konkreten Aufgaben vorbetont, vordringlich, „zeitgemäß" sein können, weil sie Inhalt, Methode und Ziel auch schon des Jugendlebens und der Jugendbildung bewußt in

den Dienst der großen Aufgaben stellen, an denen mit- und nacheinander die Generationen Verantwortung tragen. Mit der Frage nach dem Sinn der Erziehung kann man nun gerade auf die einmalige, hic et nunc bestehende oder vordringliche Zeitaufgabe der Erziehung zielen. In jeder geschichtlichen Situation stehen die großen Gemeinschaften, deren Leben und Handeln die Geschichte macht, vor bestimmten Aufgaben. An ihrer Lösung arbeitet natürlich in erster Linie der erwachsene und erzogene Teil, eben „der verantwortliche" Teil des Volkes, arbeiten seine Politiker und Wirtschaftsführer, seine Gelehrten und Künstler, seine Arbeiter und Angestellten direkt oder mittelbar. An ihrer Lösung arbeitet aber auch die Bildung der Jugend mit, namentlich dann, wenn die Aufgabe sichtlich ihren Bogen über die Generationen hinwegspannt und als Erbe den jetzt noch nicht „Verantwortlichen" bleiben wird. Unter solchen Erwägungen darf man fragen: welchen Sinn hat die Erziehung der deutschen Jugend heute, in der schwebenden Lage? wenn man damit die Bedeutung verbindet: an welchen großen, durch die heute bestehende Weltsituation unserem Volke unabweisbar gestellten Aufgaben kann auch die Jugenderziehung schon vorbereitend, grundlegend mitarbeiten? Kein Zweifel, daß heute manche Dinge vordringlich sind, die in gefestigteren und glücklicheren Verhältnissen etwa der Vergangenheit weniger betont und absichtlich gepflegt zu sein brauchten, sei es, weil sie sich von selber verstanden, sei es, weil sie für Gedeih und Verderb des Volkes noch nicht ausschlaggebend geworden waren. Die Erziehung und — in sie eingeschlossen — die Schule muß diese Mission erkennen und sich ihr willig öffnen.

Nur mit einigen Strichen darf ich diesen Sinn der Bildungsarbeit als Hilfsmittel großer Zeitbewegungen umreißen.

Anders als früher muß die nationale Aufgabe auch schon in der Jugendbildung gesehen und betont werden. Der Bestand unserer Nation als Nation ist gefährdet, weil in der Welt der Erwachsenen ein radikaler Zweifel am Nationalen als Wert um sich greift und weil diese Tendenz bei uns selbst den fremden Angriffen auf unseren Bestand als staatlich geeinter Nation in die Hand arbeitet. Anders als früher muß der Geist der Gesundheit, des ruhigen Willens zur Selbstbehauptung und der Kraft zu ihr gefördert werden, weil aus der Jugend ein Geschlecht erwachsen soll, dem diese — ehemals selbstverständliche — Haltung hinweg über die Skepsis der Mutlosigkeit, die sich gern als höhere Stufe der Entwicklung darstellen möchte, wieder zur Selbstverständlichkeit werden soll. Betont vordringlich ist die staatsbürgerliche Aufgabe der Erziehung und die Richtung des Willens auf die größte, irdische Gemeinschaft, in der wir stehen, die Volks- und Staatsgemeinschaft. Man kann nur von derartigen Erkenntnissen aus die sonst ins kleinliche entartenden Kämpfe um die Lehrpläne der Schulen richtig und groß sehen.

Wichtiger noch als die den Inhalt und die Hilfsmittel der Bildungsarbeit,

besonders der schulischen Arbeit berührenden scheinen mir jene Zeitforderungen zu sein, die sich aus der psychischen Haltung der Menschen, auch schon der jungen Menschen unserer Zeit ergeben. Der Drang, sich selbst verantwortlich zu fühlen, einzusetzen und zu riskieren, ist aus der gespannten Kampflage heraus gewissermaßen vorlaut geworden, und wenn die Schule ihren Einfluß nicht gefährden oder gar verlieren will, muß sie in Geist und Methode ihn als nun einmal vorhandene Gegebenheit benützen lernen. Die Spontaneitätsidee, mit einem geschichtserfüllten anderen Wort: die Idee der Freiheit ist erneut und universell lebendig geworden. Pädagogisch bedeutet das eine Stilreform in der Schulerziehung, wie sie bisher schon durch die innerlich geeinte Abfolge der Kunsterziehungs-, Arbeits- und Erlebnisschule gekennzeichnet wird. Eine selbständigere Jugend oder sich in ihrer Selbständigkeit betont fühlende Jugend will anders erzieherisch angefaßt werden als eine glücklich in der Unbewußtheit des Lebens und der Lage sozusagen noch schlummernde. Vor allem aber ist die Zeitenwende der καιρός, an dem sich die Entscheidungen über das geistige Antlitz der Zukunft als vordringlichste Aufgabe ausweisen. Die Vertiefung der Bildung hinab zu den letzten grundsätzlichen Dingen ist die — an sich „ewige" — Aufgabe, der unsere Zeit mit allem Nachdruck wird gerecht werden müssen. Darum kommt es in der Erziehung unserer Jugend nicht so sehr darauf an, den fordernden Willen, die begierigen Interessen zu pflegen und zu berücksichtigen; Wille und materielles Interesse werden die Menschen auch ohne Zutun in genügendem Maße beherrschen und sie zugleich — entsprechend ihren Gegensätzlichkeiten — trennen, als vielmehr den Willen zur Objektivität in allen Fragen, Konflikten und Auseinandersetzungen. Mit einem zunächst auf dem Gebiet der Kunst und dort kaum als letztes in Gebrauch gekommenen Wort: eine (nicht neue, aber erneut betonte) Sachlichkeit der Lebensführung ist das zeitlich vorbetonte Richtziel auch der Schulerziehung. Es wird sich zeigen, daß diese Sachlichkeit nicht Versachlichung ist, sondern die conditio sine qua non für die Entfaltung der Persönlichkeit, die ohne solche Bindung entweder das wilde Wuchern des Trieb- und Leidenschaftslebens oder der Kult sentimentaler Empfindlichkeit würde.

* *

Über die Lehrerausbildung an den Viersemester-Hochschulen.

Von F. E. Otto Schultze.

(Schluß.)

Einzelmethoden der formalen Schulung.

Die bisherige Darstellung hat eine starke Betonung der formalen Seite des Hochschulunterrichtes deutlich werden lassen. Sie gilt sowohl für die Voll- als auch für die Viersemester-Hochschule. Sollte sie mit Aussicht auf Erfolg durch-

geführt werden, so scheinen mir eine Anzahl von Übungen wünschenswert zu sein, die sich in jahrelangem Gebrauch bewährt haben.

1. Protokollführung. Von allen (oder wenigstens den meisten) Unterrichtsstunden werden Protokolle geführt. Der Umfang dieser Niederschriften sollte drei, höchstens vier Seiten eines liniierten Quartheftes nicht überschreiten. Am besten werden jedesmal zwei Protokolle in zwei verschiedenen Heften von zwei Hörern geführt, damit möglichst viel Studenten diese Aufgabe zu lösen haben. In den ersten Monaten werden diese Niederschriften im Beginn jeder Stunde wörtlich vorgelesen und in der Weise eines kritischen Arbeitsunterrichtes durchgesprochen. Später müssen die Studenten den Bericht, den sie vorher schriftlich abgegeben haben, frei vortragen. Damit wird mehr Interesse für das Protokoll bei den andern Hörern geschaffen und zugleich eine Übung in freiem Reden eingeführt. Es empfiehlt sich, Verhandlungs- und Ergebnisprotokolle zu scheiden. Erst müssen die Hörer es lernen, die Haupttatsachen und den Gedankengang der Stunde möglichst zuverlässig, knapp und leicht verständlich wiederzugeben. Später, wenn sie in den Vorlesungen durch Diktieren und Erarbeiten von Leitsätzen, im Auffassen und Zusammenfassen besser geübt sind, müssen sie auch die Ergebnisse der Stunde in Leitsatzform wiedergeben. Drei bis vier solcher Sätze genügen meist für eine Stunde. — Der Übungserfolg ist bei beiden Aufgaben gut gewesen. Zwischen den Protokollen des ersten und zweiten Jahres eines Lehrganges war ein deutlicher Unterschied, sowohl dem Inhalt nach als vor allem in der Arbeitszeit, die wesentlich kürzer wurde. Am meisten Schwierigkeiten bereitete den Studenten die Kürze. Es ist leichter zu stenographieren und dann ein 8—10 Seiten langes Protokoll auszuschreiben als aufzupassen, und an der Hand von wenigen Notizen eine kurze, gehaltvolle Niederschrift zu liefern. Man macht es am besten zum Hausgesetz, zu sagen, wer sein Protokoll länger als vier Seiten macht, muß es neu schreiben!

2. Leitsätze. Jüngere Studenten können die theoretischen Ergebnisse einer Vorlesung selten knapp und treu zusammenfassen. Da muß man ihnen helfen. Ich diktiere deshalb in den meisten Vorlesungen zwei bis drei Leitsätze. Da diese naturgemäß abstrakt sind, überschreitet der Vorrat von solchen Sätzen, der sich in einem Semester in einer zweistündigen Vorlesung ansammelt (etwa 13 mal 2 mal 3 = 78 Leitsätze), bereits die Kapazität selbst der meisten fleißigen Studenten ganz wesentlich. Darum wird an dieser Stelle eine Ergänzungsarbeit in Form von Besprechungsstunden oder zu Hause nötig. — Allmählich müssen die Hörer auch daran gewöhnt werden, selbst Leitsätze zu bilden. Diese Aufgabe ist wesentlich schwerer als die, Protokoll zu führen; sie gelingt am Schluß des zweiten Jahres nur wenigen gut.

3. Referieren. Abiturienten können ganz selten wissenschaftliche Arbeiten und Lehrbücher lesen; das müssen sie erst lernen. Es ist aber so schwierig, und die Hilfe von seiten der Hochschullehrer ist meistens so gering, daß selbst manches höhere Semester noch nicht „lesen" kann. Infolgedessen ist planmäßiger Unterricht im Referieren nötig. Zweckmäßig ist es, mit leichter Lektüre zu beginnen. Zunächst wird Absatz für Absatz gelesen. Die Studenten müssen es lernen, das Stichwort, also das Problem der einzelnen Abschnitte anzugeben; dann

müssen sie sagen, worum es sich in der Hauptsache handelt, und schließlich haben sie das Ergebnis in kurzer Leitsatzform wiederzugeben. Den Abschluß bildet ein zusammenhängendes, schriftliches oder mündliches Referat. Eine derartige Arbeitsweise ist im Beginn zeitraubend. In der ersten Stunde bewältigt man wohl nicht mehr als drei, vier Seiten, bald kann man es auf sechs bringen; viel höher läßt es sich aber bei gemeinsamem Lesen nicht steigern, weil ganz von selbst Ergänzungsfragen eingreifen und Zeit für sich beanspruchen. (Referate über einzelne Kapitel aus dem Handbuch von Nohl-Pallat sind als mittelschwere Aufgaben für diese Stufe anzusehen.) Der Übungswert solcher Arbeiten ist sehr groß. Sie dürften deshalb in keinem derartigen Unterricht fehlen. Sie haben zudem bei geschickter Auswahl den Vorteil, daß sie die Studenten meist lebhaft interessieren. Daß die Wege gezeigt werden, auf denen man sich in öffentlichen Bibliotheken Bücher und Zeitschriften beschafft, wie man nach der Inhaltsangabe ihren Inhalt erkennt, wie man zitiert usf., ist selbstverständlich.

4. Darstellungsübungen. Da die Rede- und Rednerfähigkeit bei uns in Deutschland wenig ausgebildet und für den Lehrer berufsmäßig von besonderer Bedeutung ist, müssen auch in dieser Funktion besondere Übungen angestellt werden. Mir scheint folgender Weg sehr zweckmäßig zu sein: Man stellt der ganzen Klasse zwei oder drei Fragen und läßt 5—7 Minuten Zeit zur Überlegung. Dann ruft man der Reihe nach in bunter Wahl bald da, bald dort einen Studenten auf und läßt ihn eine Frage in kurzer, zusammenhängender Rede vom Katheder aus freistehend beantworten. Die damit geschaffene Lage zwingt den Hörer zu starker Selbstbeherrschung und Konzentration, zu Ordnung der Gedanken und anschaulichem Reden. Sie erlaubt Prüfung des Erfolges an den Gesichtern und Kritiken der anderen Studenten, gestattet Verbesserungen, neue Versuche usf. — Mehr als 12—15 Minuten sollte man natürlich auf die bloße Darstellungsübung nicht verwenden. Dagegen, daß man die Fragen in einer Stunde stellt und die Antwort zu Hause ausarbeiten und in der Schule frei beantworten läßt, ist, zumal im Beginn der Übungen, nichts einzuwenden. Die Ungeschicklichkeit der Studenten im freien Reden, wie man bei diesen Übungen festzustellen Gelegenheit bekommt, ist nicht selten geradezu erschütternd; aber bereits einige Wochen der Übung bringen deutliche Besserung. — Eine besondere Aufgabe für Darstellungsübungen ist die Interpretation von Leitsätzen der Vorlesung. Die Studenten haben an selbstgewählten Beispielen die fraglichen Gedanken zu erläutern.

5. Frageextemporale. Jede Arbeit verlangt Nachprüfung ihres Erfolges. Wenn im Unterricht Lehrer und Schüler dauernd zusammenarbeiten, muß sowohl um des einen als um des anderen willen von Zeit zu Zeit festgestellt werden, ob sie richtig arbeiten. Der Lehrer muß sehen, ob er richtig gibt, der Schüler, ob er richtig nimmt. Es wäre Vermessenheit, wollte ein Lehrer glauben, es sei selbstverständlich, daß er in jedem Augenblicke zweckmäßig und in voller Anpassung an Aufgaben, Zeit und Eigenart der Schüler arbeitete. Noch größeren Täuschungen unterliegt der Student, wenn er sich nicht daraufhin prüft, ob das Wichtige bei ihm haften geblieben ist, ob er es richtig verstanden hat und ob er es sachgemäß anwenden kann. Natur-

gemäß müssen Stichproben ausreichen. Der Lehrer wählt eine Anzahl (6—8—10) Fragen aus; der Schüler beantwortet sie kurz und klar. Allzulange Antworten sind nicht gut; 3 bis 4 — höchstens 6 Zeilen müßten genügen. Derartige Extemporalia haben den Wert, daß man in kurzer Zeit von allen Schülern charakteristische Leistungen erhält. Würde man, um eine Überschlagsrechnung zu machen, für die mündliche Antwort bei ruhigem Besinnen bis zur klaren Formel etwa 2 Minuten rechnen, so brauchte man bei 50 Studenten und sechs Antworten ($2 \times 50 \times 6$ Min. =) 10 Stunden Arbeitszeit. Ohne Frageextemporalien oder ähnliche Maßnahmen kann man sich also überhaupt keinen einigermaßen zuverlässigen Einblick in das tatsächliche Wissen seiner Hörer verschaffen. Besonders wichtig ist, daß hierbei vermieden wird, daß der Lehrer nicht, wie es oft geschieht, in verständlicher Ungeduld dazwischenredet, hilft und so das Bild, das er sich von der Leistungsfähigkeit seines Schülers machen will, unwillkürlich stört. Am allerwichtigsten scheint es aber zu sein, daß man die Leistungshöhe jedes Einzelnen mit Hilfe einer Rangordnung[1] leicht aus solchen Arbeiten berechnen kann.

Die Frageextemporalien werden am besten zunächst von Lehrer und Studenten gemeinsam korrigiert. Hierbei können die Arbeiten unter den Studenten ausgetauscht werden, so daß niemand seine eigene Arbeit zu beurteilen hat. Der Lehrer gibt die geforderte Antwort und läßt von dem Studenten an den Rand schreiben, ob er die fragliche Antwort für richtig (r), falsch (f), zweifelhaft (?) oder unvollständig (u) hält oder ob überhaupt keine Antwort gegeben ist (o). Bei dieser Durchnahme ergeben sich für die Hörer Schwierigkeiten der Beurteilung, Anlässe zu Fragen, Klarstellungen und (immanente) Repetitionen. — Frageextemporalien sollten alle 4—6 Wochen geschrieben werden. —

Überblickt man die Arbeitsweise, die hier geschildert worden ist, so ist ihre Stellung zwischen der der höheren Schule und der Universität durchaus klar. Der Grad der Selbständigkeit ist auf den drei sich so ergebenden Schulstufen deutlich verschieden. Er ist schon dadurch wesentlich von dem der Vollhochschule getrennt, weil in der Viersemesterhochschule eben wegen der beschränkten Studienzeit volle akademische Freiheit undurchführbar ist. Der Vorlesungsbesuch muß obligatorisch sein, weil sonst die Zeit fehlt, die Lücken durch eigene Arbeit auszufüllen. Gegenüber der höheren Schule verlangt das Alter des 20—22 jährigen an sich unbedingt größere Selbständigkeit, als es dort möglich ist. Die fortgeschrittene Reifung erlaubt eine tiefere Auseinandersetzung mit den Problemen und gestattet wissenschaftliche Arbeitsweisen in wesentlich höherem Umfang. Besonders wichtig ist es aber, daß durch das System der Besprechungen und formalen Übungen dem Aktivitätsbedürfnis des reiferen Menschen besser Rechnung getragen wird, als durch das reine Vorlesungssystem. Man kann, je mehr man sich in den 20 jährigen versetzt, desto weniger verlangen, daß er dauernd nur zuhört und nur rezeptiv bleibt. Es ist dies ein wider die Natur gehendes Lehrverfahren. Es muß auf die Dauer die Initiative herabsetzen statt sie zu schulen und zu steigern. Arbeitsunterricht muß auch auf dieser Stufe in ausgiebigem Maße

[1] Vgl. hierzu Untersuchungen und Beispiele in meinem Buch „Vorbereitung und Kritik des Unterrichtes", Berlin 1928, Kap. IV, bes. S. 70.

getrieben werden. Zweifellos läßt sich der Grad der Selbständigkeit des Arbeitens noch wesentlich steigern. Am deutlichsten wurde das im letzten Kurs, als die Studentinnen ihre sechswöchentliche Examensarbeit anzufertigen hatten und gezwungen waren, sich einige Wochen nahezu ausschließlich mit einem einzigen Stoff auseinanderzusetzen. Nicht nur, daß das Ergebnis dieser Arbeit für die Dozenten sehr befriedigend war, sondern es waren auch viele von den Studentinnen selbst geradezu froh und glücklich, daß sie einmal zusammenhängend selbständig arbeiten konnten. Leider war diese Zeit durch das Anhören von Vorlesungen, Geben von Lehrstunden und Vorbereitungen zum Examen stark beeinträchtigt. Es waren aber doch einige der wenigen echten Studiergelegenheiten in den zwei Jahren, zu denen diese Studenten kamen.

Zusammenfassung.

Überblicke ich die geleistete Arbeit und versuche ich, sie durch die Richtung des eingeschlagenen Weges zu charakterisieren, so zeigt sich, daß sie in vielen Punkten ganz anders orientiert ist, als die Arbeit der höheren Schule oder Vollhochschule. Ausgesprochen ist sie als akademische Arbeit auf Kritizismus oder besser auf Problematismus gerichtet. Damit unterscheidet sie sich auch grundsätzlich von den früheren Lehrerseminarien, obgleich in ihnen bereits nach der Jahrhundertwende ein freierer Zug eingesetzt hatte. Wesentlich ist, daß alle Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Problemstellung heraus entwickelt wurden, eine Aufgabe, die auf der Oberstufe der Oberschule infolge des Alters der Schüler noch nicht in vollem Ausmaße durchführbar ist. Infolge der Viersemestereinschränkung wurden sowohl in der Lehrweise als in der Stoffauswahl grundsätzliche Änderungen vorgenommen:

1. An Stelle des geschlossenen Wissenschaftssystems (wie es auch in Lehrbüchern zur Darstellung zu kommen pflegt), tritt das Prinzip der Kapitelauswahl nach praktischen Bedürfnissen unter Verzicht auf das geschlossene Wissenschaftssystem.

2. Statt des zusammenhängenden Vortrages wurde innerhalb der angesetzten Lehrstunden ein freier Wechsel von Vorlesungen, Lehrgespräch und Übungen gesetzt. Vorlesungen und Übungen wurden somit nicht grundsätzlich voneinander getrennt.

3. Die Stoffauswahl wurde nach dem Prinzip des Minimalinventars und der Füllstoffe (vgl. S. 511) vorgenommen und durch die Frage beherrscht: Was braucht der Student später im Leben und in der Praxis, um seinen Beruf hochwertig auszuüben?

4. Aufgaben und Fragen wurden in den Besprechungen gemäß der Forderung einer möglichst gründlichen Auseinandersetzung mit den Stoffproblemen und einer möglichst großen Selbständigkeit im Denken gestellt.

Fragt man mich nach dem, was ich erreicht habe, so kann ich natürlich an dieser Stelle nicht das Inventar eines Lehrerfolges geben. Ich könnte auf die vielen Leitsätze verweisen, die ich den Studentinnen diktiert habe, um den Stoff in der Hauptsache zusammenzufassen. Wichtiger ist es schon, daß die individualdiagnostischen Leistungen, die ich am Schlusse des Kurses

durch Vorlegen von Lebensgeschichten Verwahrloster prüfte, durchaus brauchbar waren. Die allgemeinen Begriffe in Psychologie, Philosophie und Pädagogik hatte ich so ausgewählt, daß sie nur das Wesentlichste behandelten, was vom Standpunkt der allgemeinen Pädagogik und zum Verständnis der Zeitströmungen der Pädagogik nötig war. Von Zeitfragen wurde eine Anzahl der wesentlichen, aber nicht alle behandelt. Die so abgegrenzten Kenntnisse schienen mir bei einem großen Teil der Hörerinnen leidlich geläufig zu sein; wie weit sie sich in deren späterem Berufe bewähren und fruchtbar erweisen, kann ich natürlich nicht sagen. Wichtig ist es mir, berichten zu können, daß von einem großen Teil der Schülerinnen selbständige Gedanken oft in anregender Weise in die Diskussion geworfen wurden, und daß auch die Kritik eine vielfach sehr erfreuliche Höhe erreichte. Der große Weg vom bloßen Stoffverständnis zur vollen Beherrschung und vor allem zur selbständigen und spontanen, also bis zur selbsttätigen Anwendung wurde naturgemäß von wenigen voll zurückgelegt. Viele kamen so weit, daß sie auf Aufforderungen teils ohne, teils mit Hilfe ihr theoretisches Wissen auf neue Fälle gut anzuwenden verstanden. Ich darf natürlich nicht verschweigen, daß bei der Aufgabe, neue Beispiele zu beurteilen, es wiederholt vorkam, daß die Studenten nicht an die einschlägigen Kenntnisse und Leitsätze dachten, obschon sie dieselben auf Frage angeben konnten und offensichtlich verstanden hatten.

Forderungen.

Man könnte mir sagen: Du hast so viele Bedenken gegen die Viersemester-Hochschule ausgesprochen, daß man meinen müßte, du seiest gegen sie eingenommen und verlangtest sowohl für Volksschullehrer als auch für Gewerbelehrer Vollhochschulbildung. Ich antworte mit einem glatten Nein, denn ich rechne mit der Aufgabe, die diesem Beruf gestellt ist. Es muß m. E. alles getan werden, daß man auf der Basis einer Viersemesterausbildung die hier gestellten Aufgaben löst. Erst wenn man bei sorgfältigster Durcharbeitung aller Möglichkeiten zu ungünstigem Ergebnis kommt, kann man an eine Erhöhung der Ausbildungszeit denken. Die Hauptschwierigkeiten liegen im Lehrstoff und in der Heranbildung der geistigen Fähigkeiten und in der inneren Haltung, die geschaffen werden müssen.

Daß die in den vorliegenden Lehrplänen geforderte Mannigfaltigkeit von Stoffen schwer zu verarbeiten ist, ist kein Zweifel; sie ist aber nötig, weil der Beruf des Gewerbelehrers ebenso wie der des Volksschullehrers tatsächlich eine große Erfahrung und weiten Umblick verlangt. Die Gefahr „ein bißchen da und ein bißchen dort!“ besteht. Die Frage ist nur, wie können wir ihr gerecht werden, ohne Halbbildung zu erzeugen?

Die erste Forderung liegt in der Gewährung genügender Arbeitszeit für die Studenten. Diese muß stark erhöht werden, zumal für die letzten Semester. Zu dieser Forderung komme ich von einer zunächst unbedeutenden, zufälligen Beobachtung aus. Wegen Krankheit mußte ich einmal — es war in der zweiten Klasse der höheren Fachschule (Unterprima) — einige Stunden versäumen. Um sie nicht für den Unterricht zu verlieren, stellte ich den Schülerinnen kleine Aufgaben, die sie etwa in einer halben Stunde schrift-

lich lösen konnten. Als ich sie der Klasse durch eine Schülerin mündlich mitteilen ließ, herrschte zunächst volle Ratlosigkeit. Keines der jungen Mädchen wußte, was es tun sollte. Nun begannen sie sich untereinander zu unterhalten, in kleineren und größeren Gruppen, laut und leise. Nach 20 Minuten begannen sie zu schreiben, ohne daß sie von mir hätten Hilfe haben können. Zu meiner Freude bekam ich fast durchweg brauchbare Arbeiten, teilweise überraschend gute. Ich sah, und die Schülerinnen sahen mit mir, daß sie ganz erfreulich arbeiten konnten. Am schönsten war aber die weitere Wirkung dieses Versuches, denn Interesse, Verständnis und Arbeitsfähigkeit machten von diesen Wochen an einen starken Anstieg durch, der erst allmählich wieder nachließ. Ich habe den Erfolg eines derartigen Vorgehens später noch oft ausgenutzt, indem ich im Unterricht bisweilen alle Hörerinnen durcheinanderreden ließ und ruhig abwartete, bis ich eine zu sprechen auffordern konnte. Dann kam meist eine brauchbare Antwort heraus, die ohne die vorangehende ungeordnete und lebhafte Debatte unmöglich gewesen wäre. Der Hauptvorteil solcher Unterhaltungen liegt darin, daß sich alle Hörer mehr oder minder lebhaft beteiligen und reden, also zu arbeiten beginnen. — Diese Erfahrungen sammelte ich, bevor ich in den Vereinigten Staaten von Nordamerika durch Augenschein die Gebräuche des Dalton-Planes kennen lernte. Ich bekenne offen, daß ich diese Form des Arbeitsunterrichtes für äußerst wertvoll halte, ja, daß ich in ihr den Reformvorschlag sehe, der einen gewaltigen Aufschwung unseres arg verschulten Schulwesens bringen kann. Eigenes Denken kann sich nur entfalten, wenn ihm Gelegenheit zu freier Leistung gegeben wird und wenn ihm die persönlich dazu nötige Zeit gewährt wird. Bei der jetzigen Schematisierung alles Unterrichtes auf eine gemeinsame Denkweise und auf ein gemeinsames Denktempo kann nicht entfernt so viel erreicht werden als durch den Dalton-Plan. Wie man die mündlichen und schriftlichen Aufgaben ausbauen und von der ungebundenen Unterhaltung bis zur schriftlichen sechswöchentlichen Hausarbeit abstufen und so den in der Schule stark unterdrückten gesunden Menschenverstand zu frischer Blüte bringen kann, kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Für alle solche Arbeit sind Zeitüberschuß und körperliche Frische unentbehrliche Voraussetzung. Da aber die Ansprüche, die man an die Studierenden stellen muß, ungemein verschieden normiert werden, so sei es gestattet, diese Fragen etwas näher zu rücken. Man muß damit rechnen, daß der geistige Durchschnittsarbeiter kein Achtstundenarbeiter sein kann. Jede fortlaufende Arbeit muß, wenn sie fruchtbar sein soll, mit Überschuß ausgeführt werden, am meisten gilt das von der Lern- und Aufnahmearbeit. Ist sie nicht einem dauernden Essen zu vergleichen? Ist es ein Wunder, daß man schließlich wie bei echter Überfütterung auch bei geistigem Überangebot nicht mehr mag oder mindestens nicht mehr möchte? Meines Erachtens kann man Lehrpläne wesentlich nur auf der Basis der Sechs-, höchstens Siebenstundenarbeit aufstellen. In der Freizeit gibt es dann nur noch eine beschränkte Zahl für Erholungsbeschäftigung. Ist man aber überlastet, so fühlt man sich nicht nur eingeengt und unfrei, sondern unbefriedigt und im schlimmeren Falle sogar gequält, selbst bei einem an sich durchaus befriedigenden Studium. Man könnte hier einwenden, daß die Lehrerseminarien mit wesentlich höheren Arbeitszeiten gerechnet haben. Die Seminaristen

haben zweifellos derartigen Dienst gut ausgehalten und sind doch zu hervorragenden Arbeitskräften herangebildet worden. Trotzdem ist dieser Einwand nicht richtig, denn Studium ist nicht Drill, sondern will freie, schaffende Kräfte entfalten und freie Menschen heranbilden. Freies Arbeiten, vor allem freies Denken und der freie Einfall brauchen lange Latenzzeiten. Werden diese nicht geboten, so entwickeln sich keine freien Gedanken, und es fehlt erst recht die Gewöhnungszeit, durch die der Mensch sich frei durchbilden kann: freie Menschen können auf diesem Wege nicht erzogen werden, und sind so auch nicht geschaffen worden.

Um die Schwierigkeiten noch klarer zu legen, möchte ich einige Einzelheiten angeben. Die Zahl von 30 und mehr verbindlichen Lehrstunden, wie sie vielfach vorgeschlagen sind, ist zumal im Examenssemester zweifellos zu hoch. Daß sie von Studenten der Hochschule nicht selten freiwillig überschritten wird, ist mir bekannt; ich kenne Fälle, in denen Studenten 57 und 64 Lehrstunden in einem Semester belegt hatten! Bei Kommissionsbesprechungen innerhalb der Universität wurde von den anwesenden Dozenten ausnahmslos eine Zahl von 30 Wochenstunden, auch wenn man die Übungen der bloßen Laboratoriumsarbeiten mit einrechnete, allgemein als zu hoch bezeichnet, weil sie ein eigentliches Studieren ausschlossen. Die Arbeitszeit von Studenten läßt sich natürlich nicht mathematisch berechnen, etwa wie $6 \times 8 = 48$ Stunden; zumal wer nicht im Internat lebt, kann seine Zeit nicht so einteilen, wie es dort möglich ist. Selbst bei sechs- bis siebenstündiger geistiger Qualitätsarbeit braucht der gewöhnliche Geistesarbeiter Viertel- und Halbestunden leichterer Arbeit und Entlastung. Bei der Frau ist außerdem ernstlich damit zu rechnen, daß sie jeden Monat 4—5 Tage nur beschränkt arbeitsfähig ist. Bei der heutigen Zeitverteilung wird diesem Umstand von vielen Lehrern nicht Rechnung getragen. Man berücksichtigt somit nicht, daß hohe Anspannung die Erziehung zur Gründlichkeit und noch mehr die zur Selbständigkeit und zur Freiheit erschweren und gar verhindern kann; denn für freies Studium, für freie Lektüre und für eine selbständige Vertiefung in wissenschaftliche Einzelfragen sowie für die Fortsetzung der Allgemeinbildung fällt bei solchen Arbeitszeiten jede Möglichkeit weg.

Will man die Gefahren einer falschen Arbeitszeit vermeiden, so muß man bei der Aufstellung des Lehrplanes und bei der Stoffauswahl große Vorsicht walten lassen. Sehr empfehlenswert ist die Einführung eines Studientages, der sich im Königsberger Berufspäd. Institut gut bewährt hat. Es wurde einmal auf meinen Vorschlag hin mehrere Monate lang in jeder Woche ein Tag freigegeben, und zwar der Reihe nach Montag, Dienstag usw. in je einer Woche. Die Dozenten stellten sich in ihrer Stoffverteilung ohne besondere Mühe auf diesen Verlust ein. Für die Studenten bedeutete diese Einrichtung die Reduktion ihrer Vorlesungszahl um wöchentlich etwa 5 Stunden. Außerdem bekamen sie einen Tag für die zusammenhängende Arbeit, der sie sich ruhig widmen konnten. Beide Teile, Dozenten und Studenten, waren zufrieden (der Vorschlag gefiel so, daß man an eine Verallgemeinerung dieses Verfahrens für die Handelshochschule dachte).

Ein weiterer Weg, freie Zeit zu gewinnen, würde dadurch erreicht werden, daß man den Stoff der einzelnen Fächer stark reduzierte und daß man auch innerhalb der Unterrichtsstunden in der vorhin gekennzeichneten Weise durch Be-

sprechungen, Übungen und kürzere und längere Aufgaben dem Daltonplan entsprechend die Studenten mehr oder minder selbständig arbeiten ließe.

Ein dritter Vorschlag besteht darin, daß die kürzeren Vorlesungen wie Staatslehre und Berufskunde nicht auf die Dauer (obschon es wohl für längere Zeit so bleiben muß), von Spezialisten, sondern von Studienräten gegeben werden, die eine besondere Ausbildung als Gewerbelehrer erhalten müßten[1]. Diese Lehrer hätten sich mit diesen Fächern so eingehend zu beschäftigen, daß sie in ihnen Vorlesungen und Übungen abhalten könnten. Hierdurch würde der Einstellungswechsel auf verschiedene Lehrer wegfallen und eine Einheitlichkeit des Unterrichts geschaffen werden, die sich auch in einer starken Beschneidung des Lehrstoffes auswirken könnte. Es ist zweifellos sehr wertvoll, wenn die Wissenschaft aus erster Hand geboten wird. Leider muß man aber oft mehr mit Zweckmäßigkeiten rechnen als einem lieb ist. Man könnte ja auch für die höheren Schulen generell Fachgelehrte von Rang fordern. Zum Glück hat maßvolle Überlegung diese Überspitzung der Forderungen mit Recht hintangehalten.

Die Lehrbücher sind für den Studierenden von besonderer Bedeutung. Man braucht für die künftigen Gewerbelehrer naturgemäß besondere Bücher. Sie müssen anschaulich und in weiser Stoffbeschränkung geschrieben sein. Minimalwissen und Füllstoff müssen sich leicht abgrenzen lassen. Ebenso müssen sie auch dem Dozenten und seinem Bedürfnis nach Freiheit der Darstellung genügenden Spielraum lassen.

Die Tatsache, daß ein Mensch nach 5 Stunden Arbeit, die er am Vormittag stehend in der Küche oder im Laboratorium verrichtet hat, am frühen Nachmittag noch nicht genügend frisch und ausgeruht für wissenschaftliche Arbeit ist, muß beim Stundenplan genügend berücksichtigt werden. Der Erfolg wird nicht ausbleiben, denn die Stunden der Müdigkeit lassen in ganz elementarer Weise selbst die beste Vorlesung nicht zu ihrem Erfolge kommen. Der ausgeruhte Körper aber nimmt frisch und flott auf.

In bezug auf den Studienaufbau und die Examensdurchführung muß auf die Anfertigung größerer Arbeiten durch die Studierenden besonderer Wert gelegt werden; deren erziehliche Bedeutung ist bereits hervorgehoben worden. Ich würde es für einen sehr wenig glücklichen Entschluß halten, wollte man diese Arbeiten streichen. Im Gegenteil, es müssen kürzere und längere Arbeiten planmäßig in steigender Schwierigkeit zur Aufgabe gemacht werden; es muß durch sie der ganze Unterricht aufgelockert und auf das System der Arbeitsgemeinschaften und des Dalton-Planes eingespielt werden. Das häusliche Studium ist mit seiner stillen Auseinandersetzung ebenso wichtig wie die Vorlesung. Nur in der Eigenarbeit, im echten „Durcharbeiten" kann man die eigentlichen Widerstände des Studiums überwinden.

Ausbau des pädagogischen Unterrichtes.

Was nun den weiteren Ausbau des pädagogischen Unterrichtes betrifft, so

[1] Daß Staat und Stadt für solch einen Zweck wie überhaupt für die Schaffung eines geeigneten Lehrernachwuchses an Viersemesterhochschulen Opfer bringen und Vorsorge tragen müssen, ist leicht ersichtlich. Lehrerbildner-Ausbildung! Videant consules!

glaube ich sagen zu können, daß die Richtung, in der ich vorgegangen bin, richtig ist. Meiner Ansicht nach müßte jedoch die Arbeit, wenn ich sie weiter zu führen hätte, in einigen grundlegenden Punkten geändert werden.

1. Die theoretische Pädagogik müßte eine Weitergestaltung im Sinne der Praktikerausbildung erhalten und auf einem planmäßigen pädagogischen Anschauungsunterricht aufgebaut werden[1].

Durch Besuch von Schulen und Unterrichtsanstalten sind echte pädagogische Erfahrungen, Anschauungen und Erlebnisse als Grundlagen aller Theorie zu schaffen. In Besprechungen, die sich an diese Besuche unmittelbar anschließen und in denen der Lehrer, der die Musterstunde gegeben hat, anwesend ist, sind die Probleme des Unterrichts herauszuarbeiten und so der Sinn für Probleme von der Wurzel her, nämlich von der Praxis aus, zu schulen. Diese Probleme werden teils grundsätzlicher Natur, teils temporärer, also aktuell sein. Gerade von den Zeitfragen und Zeitströmungen aus läßt sich der Unterricht sehr anregend und fruchtbar gestalten. Ferner kann die Erziehung zum selbständigen Studium kaum irgendwie besser als durch Einarbeitung in die Tagesliteratur der pädagogischen Zeitschriften in Zusammenhang zu dieser Unterrichtsform erfolgen.

2. Die theoretische Pädagogik darf kein isoliertes Spezialfach sein, das auf Wissensergebnisse hinarbeitet, sondern muß aus dem pädagogischen Anschauungsunterricht und aus den Lehrübungen der Studenten heraus erwachsen. Sie kann das, wenn ihre Lehren in ausgewählten Kapiteln gegeben und wenn in den Besprechungen die Beziehung zu dem Gesamtfach planmäßig hergestellt wird. An sich sind keine umfassenderen Vorlesungen über Methodenlehre nötig. Eine einstündige Semestervorlesung dürfte vollständig genügen. Sie würde zweckmäßig dem Theoretiker der Pädagogik überlassen werden, der auch den Pädagogischen Anschauungsunterricht zu übernehmen imstande sein muß. Er müßte außerdem Gelegenheit bekommen, seine Schüler auch in die Unterrichtspraxis einzuführen. Da er an erster Stelle dazu berufen ist, den Geist und die theoretischen Grundlagen des pädagogischen Handelns zu vermitteln, so muß er auch alle seine Lehren mit den zahllosen Einzelheiten der Praxis verbinden und fruchtbar gestalten. Natürlich kann er nicht die gesamte praktische Ausbildung der Studenten übernehmen. Es würde genügen, wenn er im Laufe dieser Zeit bei jedem seiner Studenten 1—2 Lehrübungen zu leiten und zu beurteilen hätte.

Mit großem Nachdruck wird auf die ungenügende Zahl der Lehrproben hingewiesen werden. Wie ohne weiteres verständlich ist, entwickeln sich die Lehrfähigkeiten bei den einzelnen Jüngern verschieden schnell. Mancher stellt sich während der ersten Monate und bei der ersten Prüfung sehr ungeschickt an und ist nach ein bis zwei Jahren selbständiger Tätigkeit ein ganz anderer Mensch geworden. Auf diese Tatsache müßte die Prüfungsordnung Rücksicht nehmen und ähnlich, wie das früher bei den Volksschullehrern war, eine zweite Prüfung

[1] Ich habe diese von mir seinerzeit eingeführte Unterrichtsform nunmehr fast 12 Jahre durchgeführt und kann sie als bewährt ansprechen. Die Semesterprüfungen meiner Studenten haben mir regelmäßig durch die dabei angefertigten schriftlichen Berichte über Unterrichtsversuche gezeigt, daß sie es gelernt haben, eine Lehrstunde sachgemäß zu beschreiben und über Unterrichtsfragen vernünftig Auskunft zu geben. Sie sind so gleichsam zum „Fachsimpeln" im guten Sinne des Wortes fähig geworden; damit ist ein m. E. durchaus befriedigender Semestererfolg erreicht.

durch eine staatliche Behörde einführen, die wesentlich auf die Lehrpraxis beschränkt wäre. Manche schlechte Note könnte so gebessert werden, manche junge Lehrerin würde sich mit gesteigertem Eifer in ihrem ersten Jahr ihrer Lehrtätigkeit hingeben und, wenn eine beratende Instanz die Unterrichtsarbeit dieser Zeit nachprüfte, so würde das Einreißen mancher schlechten Gewohnheit verhindert werden.

3. Die individualdiagnostischen Übungen sind bei einer neuen Stoffordnung stärker zu betonen und vor allem sind sie noch mehr mit Demonstrationen zu verbinden. Von großer Fruchtbarkeit kann hierbei die unbedingt nötige Erhöhung der Anzahl der Lehrübungen werden, denn sie gestattet eine planmäßige Beobachtung einzelner Jugendlicher durch die Studenten. Die Führung von Beobachtungsbogen und die Anfertigung von Schülercharakteristiken kann dann eingehend geübt werden.

Schließlich ist noch eine allgemeine Forderung zu erheben, die für den Stand der Gewerbelehrer wesentlich ist. Angesichts des Aufstieges vieler Studenten aus einfachsten Bevölkerungskreisen ist die Vermittlung einer die ganze Lebensführung durchdringenden Kultur von allergrößter Bedeutung und Fruchtbarkeit für den Geist der Lehrerbildung. Materialismus, Spezialistentum, Mangel an Allgemeinbildung im höchsten Sinne des Wortes und Amerikanismus drohen sich allenthalben mehr und mehr auszubreiten. Gegen sie können die Lebensformen der Lietzschen Landerziehungsheime, zumal die Kapellenabende, zweifellos mit großem Erfolge ankämpfen. Es wird vom Geiste der Leiter und der Lehrer der Akademien und berufspädagogischen Institute abhängen, ob sie erkennen, was gerade hier nottut.

* *

Spiegelschrift bei Schulneulingen.

Von Alois Legrün.

Die Ursache oder besser: die Ursachen für die Entstehung der Spiegelschrift sind bisher noch nicht restlos aufgedeckt worden. Es ist dabei wohl zu unterscheiden, ob die Spiegelschrift entsteht

a) wenn Rechtshänder, die bereits schreiben können, linkshändig schreiben;[1]
b) wenn Linkshänder mit der rechten Hand schreiben lernen;[2]
c) wenn rechtsbehinderte Rechtshänder gezwungen sind, mit der linken Hand schreiben zu lernen;[3]
d) wenn Schulneulinge nach einer Vorlage abschreiben.

Ferner ist zu unterscheiden, ob Spiegelschrift auftritt

1. nur während der ersten Zeit des Schreibenlernens oder
2. auch später beim bereits erlernten Schreiben.

[1] Vgl. A. Legrün, „Die Spiegelschrift" in der Zeitschrift „Die Lehrerfortbildung", 5—6/1921, Prag. (Mit Literaturangabe.)

[2] Vgl. A. Legrün, „Über rechtshändig erzeugte Spiegelschrift" in der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie", 5/1928, Leipzig. (Mit Literaturangabe.)

[3] Vgl. A. Legrün, „Über die Linksschrift eines rechtsgelähmten Schülers", ebendort, 9/1929.

Bei diesen Erscheinungen kann es sich um die irgendwie seitenverkehrte Wiedergabe eines Schriftzeichens oder einer Buchstabenreihe handeln oder um Kombination beider Arten, des weiteren um verwandte Vertauschungen beim Zeichnen und Sprechen. Ausdrücklich müßte auch die bloße Vertauschung zweier aufeinanderfolgenden graphischen Elemente („26" statt „62", „Ruach" statt „Rauch") hierher gezählt werden.

Für rechtshändig erzeugte Spiegelschrift konnte ich einstweilen 3 Ursachen verantwortlich machen: Linkshändigkeit, Augenleiden, Raumzwang (siehe Fußnote 2!).

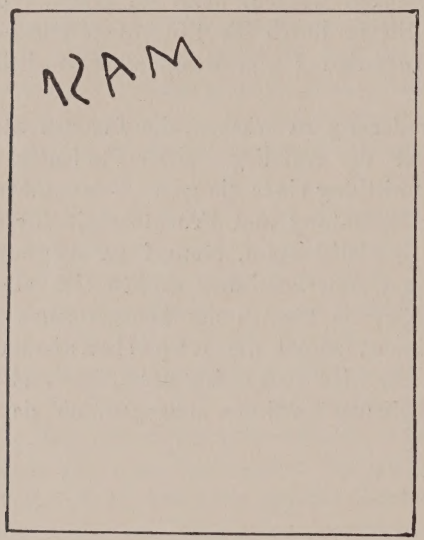


Abb. 1.

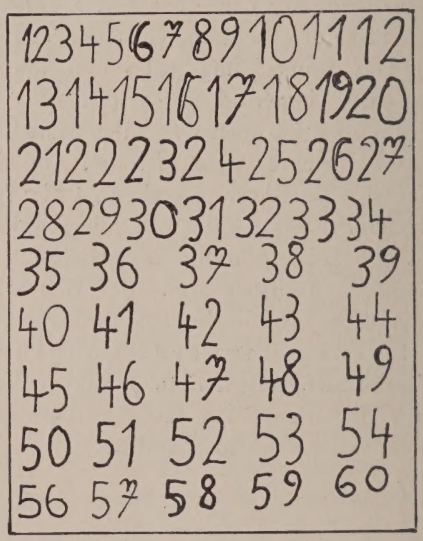


Abb. 2 ($^1/_2$ nat. Gr.)

Um zu erfahren, was alles sich vorschulpflichtige Kinder im „freien Bildungserwerb" aneignen, suchte der österreichische Rechenmethodiker Konrad Falk nach Versuchen mit Schulneulingen für das Unterrichtsfach „Rechnen" Feststellungen zu gewinnen. 2 Lehrerinnen (Frau Luise Fechner [F.] in Wien 18 und Frau Marie Kreißl [K.] in Wien 16) übergaben ihren Schülern bald nach Schulanfang (dieser fiel auf den 16. September 1930) kleine Zettel mit der Aufforderung, Zahlen aufzuschreiben. Dies geschah also lange vor dem Zeitpunkt, in dem in der Schule von Ziffern gesprochen und solche geschrieben wurden.

F. veranstaltete den 1. Versuch am 18. September 1930, K. in der 3. Schulwoche (das ist in der Zeit vom 29. September bis 4. Oktober 1930). Der 1. Versuch wurde von F. am 24. Oktober, von K. am 13. November 1930 wiederholt. Auch bis zum 2. Versuch wurde in den beiden Klassen weder über Ziffern gesprochen, noch wurden solche geschrieben. Die Lehrerinnen bezeichneten bloß seit Schulanfang Hefte, Schachteln und dergleichen der Schüler mit Zahlen (Katalognummer); jedes Kind kannte seine eigene Nummer.

Das gewonnene Erhebungsmaterial, von Herrn Regierungsrat Falk freundlichst zur Verfügung gestellt, liegt mir nun vor. Es ist nicht nur für den Rechen-, sondern auch für den Schreibmethodiker von höchstem Interesse. Es wäre wert,

in seiner Gesamtheit wiedergegeben zu werden. Ausgeschaltet bleiben in der durchzuführenden Auswertung des Materials die Blätter der Repetenten.

Die Blätter lassen Feststellungen in dreifacher Hinsicht machen:

1. die Ergebnisse des 1. Versuches offenbaren außerordentlich große Verschiedenheiten im Zahlenschreibenkönnen der Schulneulinge;

2. die Ergebnisse des 2. Versuches zeigen durchaus mehr oder weniger große Fortschritte gegenüber dem 1. Versuch;

3. Spiegelschrift tritt in diesen Blättern in überaus häufigem Grade auf.

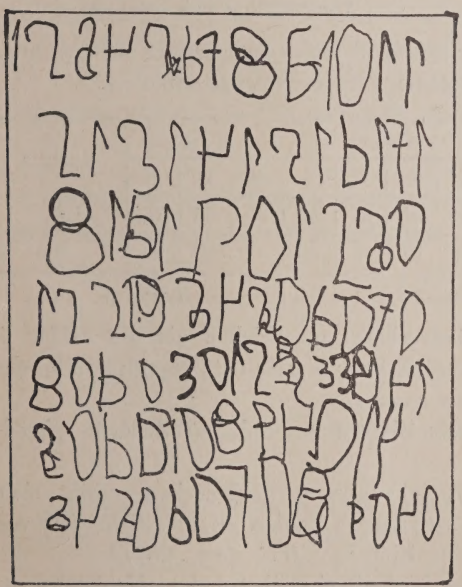
Nun seien 2 Blätter aus dem 1. Versuch der F.-Klasse wiedergegeben. (Abb. 1 und 2.)

Schüler 26 vollbrachte die in Abbildung 1 wiedergegebene Leistung, von Schüler 27 stammt Abbildung 2. Wäre das Blatt größer gewesen, so hätte Schüler 27 die Zahlenreihe wahrscheinlich noch weiter fortgesetzt; jedenfalls ist er bis zur Zahl 60 ohne jedweden Fehler gekommen. Schüler 26 wußte noch nicht zwischen Buchstaben und Ziffern zu unterscheiden, er dürfte bloß den Begriff „Schriftzeichen" besessen haben.

Auch noch andere Schüler der Klasse haben Buchstaben mit Ziffern vermengt.

Einzelne graphische Spuren sind weder als Zahl- noch als Lautzeichen zu „entziffern". Bei der Entzifferung half vielfach die Stellung des betreffenden Zeichens innerhalb der wiedergegebenen Zahlenreihe.

Die Wiedergabe Abbildung 3 stammt von dem Schüler 1. Meine Deutung (Lesart) findet sich zeilengerecht rechts neben der Abbildung.



1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11.

12. 13. 14. 15. 16. 17. 1.

18. 19. 20. 21. 10. 20. 30.

21? 20. 34. 50. 60. 70.

80. 90. 30. 1. 2. 2. 3. 34. 41.
(? ?)

50. 60. 70. 8. 9. 40. 41.

43. 50. 60. 70. 8. 90. 40.

Abb. 3.

Der Schüler 1 hat also vermutlich nicht nur bloß Ziffern, sondern auch schon zweistellige Zahlen geschrieben. Ganz abgesehen davon, daß sich die Richtigkeit der Deutung (Lesart) heute nicht mehr nachprüfen läßt, zeigen sich in dem wiedergegebenen Versuchsblatt spiegelbildliche Darstellungen in großer Menge. Geschrieben wurde von dem Schüler

Die Ziffer	1 — 17	mal,	davon	15	mal	seitenverkehrt
„ „	2 — 7	„	„	1	„	„
„ „	3 — 8	„	„	1	„	„
„ „	4 — 9	„	„	9	„	„
„ „	5 — 5	„	„	5	„	„
„ „	6 — 6	„	„	0	„	„
„ „	7 — 5	„	„	0	„	„
„ „	8 — 6	„	„	0	„	„
„ „	9 — 5	„	„	5	„	„
„ „	0 — 18	„	„	0	„	„
zusammen	86 Ziff.,		davon	36	mal	seitenverkehrt

Ungefähr 38 zweistellige Zahlen hat das Kind auf diesem Blatte zur Darstellung gebracht, beziehungsweise bringen wollen. Darunter befinden sich

a) richtige Darstellungen („80“ am Beginn der Zeile 5) und

b) Vertauschungen der beiden Ziffern („21“ statt „12“ am Beginn der Zeile 2); dabei sind die einzelnen Ziffern teilweise richtig, teilweise seitenverkehrt wiedergegeben (3. und 4., 5. und 6. Zeichen in Zeile 2).

Nach Ausscheidung der 2 Repetenten ergibt sich in der F.-Klasse für 31 in Untersuchung gezogene Schüler folgendes Bild über den ersten Versuch:

Geschrieben wurden an erkennbaren Ziffern	1605
an erkennbaren Buchstaben der Steinschrift	176
an nicht erkennbaren Zeichen	36
insgesamt	1817 Zeichen

Hierbei fällt die ganz außerordentlich geringe Zahl nicht erkennbarer Zeichen auf.

Die Zahlzeichen verteilen sich auf einzelne Ziffern folgendermaßen:

F.-Klasse 1. Versuch		Ziffer 1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	Summe
insgesamt geschrieben		519	179	147	122	113	97	84	95	94	155	1605
davon in Spiegelschrift	Stück	155	23	26	31	15	6	28	—	52	—	336
	%	30	12	17	25	13	6	33	—	55	—	20

Die Ziffer 9 wurde 9mal häufiger seitenverkehrt geschrieben als die Ziffer 6, die Ziffer 1 sogar 5mal so oft als die Ziffer 6. Sehr häufig tritt die spiegelbildliche Schreibung der Ziffer 7 auf.

Im Durchschnitt wurde jedes 5. der als Ziffern erkennbaren Zeichen spiegelbildlich dargestellt.

Aus dem Zusammenhange der jeweils erkennbaren Zahlenreihen ergibt sich, daß die Absicht bestand, insgesamt 428 zweistellige Zahlen zu schreiben. Hiervon hatten 83, das sind rund 20%, vertauschte Ziffern („82“ statt „28“).[1]

Nur bei 7 von 31 Schülern (das ist weniger als ein Viertel der Klasse) konnte keine in Spiegelschrift dargestellte Ziffer entdeckt werden; einer davon hatte überhaupt keine zweistellige Zahl, 5 hatten zweistellige Zahlen ohne Vertauschung

1 Hierbei bleibt im Gegensatz zu dem Beispiel „Ruach“ statt „Rauch“ dahingestellt, ob überhaupt und wieviel Einfluß insbesondere bei Schulneulingen die deutsche Sprachbezeichnung („achtunddreißig“, „acht“ wird zuerst gehört) auf die Vertauschung der Ziffern hat.

der Ziffern geschrieben, während 1 Schüler von 10 zweistelligen Zahlen 7 mit vertauschten Ziffern zur Darstellung gebracht hatte.

In der K.-Klasse bietet sich nach Ausscheidung der Repetenten[1] für 30 Schüler folgendes Bild über den ersten Versuch:

Geschrieben wurden an erkennbaren Ziffern 907
an erkennbaren Steinschriftbuchstaben .. 15
an nicht erkennbaren Zeichen 12

insgesamt 934 Zeichen.

Wiederum fällt die verhältnismäßig geringe Zahl von nicht erkennbaren Zeichen auf. Die Verteilung auf einzelne Ziffern ergibt folgendes Bild:

K.-Klasse 1. Versuch		Ziffer 1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	Summe
insgesamt geschrieben		315	164	97	57	60	54	46	57	59	98	907
davon in Spiegelschrift	Stück	48	20	2	1	1	20	6	—	4	—	102
	%	15	12	2	2	2	37	13	—	7	—	11

Von der K.-Klasse wurden beim 1. Versuch insgesamt 311 zweistellige Zahlen zur Darstellung gebracht, davon 38 (das sind 12%) mit vertauschten Ziffern.

Bei 11 Kindern (das ist ungefähr ein Drittel der Klasse) ließ sich keine seitenverkehrte Ziffer wahrnehmen. Alle 11 hatten zweistellige Zahlen geschrieben, jedoch vertauschte nur ein Schüler bei einer unter 14 Zahlen die Ziffern. In der F.-Klasse wurde durchschnittlich jede 5., in der K.-Klasse jede 9. Ziffer seitenverkehrt geschrieben. Die K.-Klasse schrieb verhältnismäßig weit mehr zweistellige Zahlen als die F.-Klasse und es wurden dabei in ersterer weit weniger häufig die Ziffern vertauscht als in letzterer. Trotzdem in der K.-Klasse doppelt so große Blätter als in der F.-Klasse verwendet wurden, schrieb erstere bedeutend weniger Zeichen. In keiner der beiden Klassen fand sich ein Blatt, das gar keine Ziffern aufwies.

Die Wiederholung des 1. Versuches nach Ablauf von 4 Wochen lieferte in der F.-Klasse folgendes Ergebnis von 31 Schülern:

Geschrieben wurden an erkennbaren Ziffern 2662
an erkennbaren Steinschriftbuchstaben 54
an nicht erkennbaren Zeichen 14

insgesamt 2730 Zeichen.

Auf einzelne Ziffern verteilt, ergibt sich nachstehendes Bild:

F.-Klasse 2. Versuch		Ziffer 1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	Summe
insgesamt geschrieben		728	362	313	252	189	171	152	166	151	178	2662
davon in Spiegelschrift	Stück	61	9	15	21	19	36	12	—	28	—	201
	%	8	3	5	8	10	21	8	—	18	—	7

[1] Ein Repetent schrieb von 26 Ziffern 3 in Spiegelschrift, von 9 zweistelligen Zahlen 5 mit vertauschten Ziffern.

An zweistelligen Zahlen wurden 789 produziert, davon 55 (das sind 7%) mit vertauschten Ziffern. 14 Schüler (das ist ungefähr die Hälfte der Klasse) schreiben keine einzige Ziffer seitenverkehrt.

Die Wiederholung des Versuches nach Ablauf von 5 Wochen zeigte in der K.-Klasse folgende Ergebnisse für 30 Schüler:

Geschrieben wurden an erkennbaren Ziffern 1115
an erkennbaren Steinschriftbuchstaben —
an nicht erkennbaren Zeichen ..... —

insgesamt 1115 Zeichen.

Die Verteilung auf einzelne Ziffern sieht folgendermaßen aus:

K.-Klasse 2. Versuch		Ziffer 1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	Summe
insgesamt geschrieben		278	168	139	102	86	78	69	71	67	57	1115
davon in Spiegelschrift	Stück	4	2	2	17	4	15	2	—	2	—	48
	%	2	1	2	17	5	19	3	—	3	—	4

An zweistelligen Zahlen wurden 431 geschrieben, davon sind 31 (7%) mit vertauschten Ziffern. Ein Schüler hatte nur 2 Zeichen geschrieben, und davon das eine mehrfach durchstrichen.

Bei 20 Kindern (das sind zwei Drittel der Klasse) wurde keine einzige seitenverkehrte Ziffer vorgefunden.

Nun sei noch eine kurze Gegenüberstellung der Auswertung der beiden Versuche in den 2 Klassen vorgenommen:

Klasse	1. Versuch: Spiegelschriftziffern in %	1. Versuch: 2-stell. Zahlen mit vertauschten Ziffern in %	1. Versuch: Schüler ohne Spiegelschriftziffern in Teilen der Klasse	2. Versuch: Spiegelschriftziffern in %	2. Versuch: 2-stell. Zahlen mit vertauschten Ziffern in %	2. Versuch: Schüler ohne Spiegelschriftziffern in Teilen der Klasse
F	20	20	1/4	7	7	1/2
K	11	12	1/3	4	7	2/3

Wie bereits erwähnt, wurde in beiden Klassen bis zum zweiten Versuch weder von Ziffern gesprochen, noch solche geschrieben oder auch nur gelesen. Der Fortschritt vom 1. zum 2. Versuch ist schon in Ansehung der ausgerechneten Daten über spiegelschriftliche Erscheinungen in den Darstellungen ein ganz außerordentlicher. Dieser Fortschritt, der sich auch in der erhöhten Sicherheit der Strichführung und in der räumlichen Anordnung zeigt, dürfte auf „Mitübung" zurückzuführen sein. Die Kinder haben in der Zwischenzeit vom 1. zum 2. Versuch mehrere Buchstaben der Steinschrift kennengelernt und sind ein Stück in die Kunst des Lesens und Schreibens eingedrungen. Die graphischen Fähigkeiten wurden durch das Lesen- und Schreibenlernen und durch planmäßiges Zeichnen ausgebildet.

Die folgende Wiedergabe aus der F.-Klasse möge den Fortschritt vom 1. zum 2. Versuch einigermaßen beleuchten. Abbildung 4 stammt von dem Schüler 26,

Abbildung 5 von dem Schüler 1, von denen die Abbildung 2, beziehungsweise 3 herrührten.

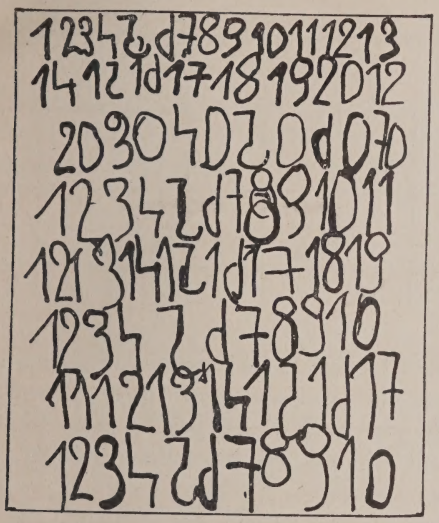


Abb. 4.

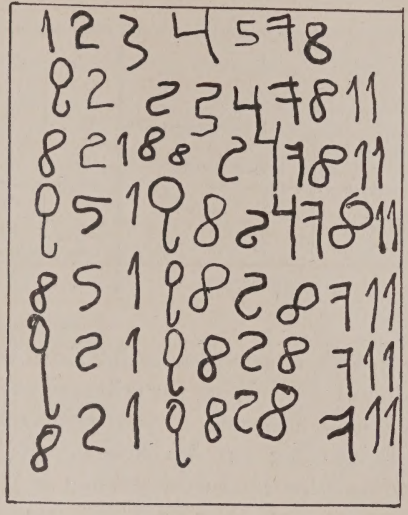


Abb. 5 ($^1/_2$ nat. Gr.)

Eine Auslese der seitenverkehrten Wiedergaben sei in Abbildung 6 dargeboten:

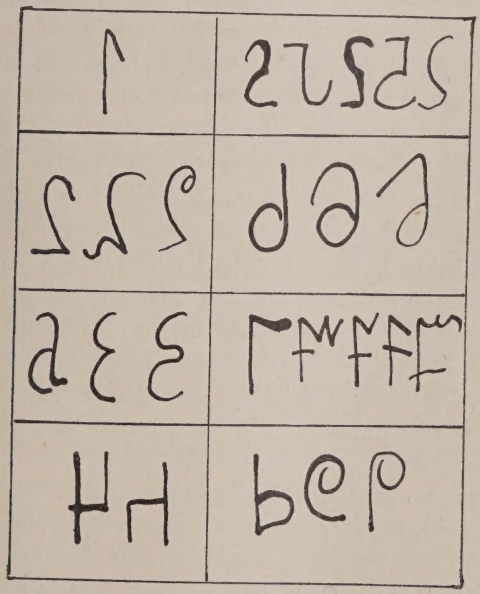


Abb. 6.

Um zu erfahren, in welchem Grade die einzelnen Ziffern auf die Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe wirken, habe ich in folgender Zusammenstellung die Häufigkeit der spiegelbildlichen Darstellungen in Prozenten, jeweils bezogen auf die Summe der tatsächlich geschriebenen Ziffern, aus beiden Ver-

suchen beider Klassen in eine Übersicht gebracht und in der letzten waagerechten Reihe die Durchschnitte der Prozente errechnet:

		Ziffer							
		1	2	3	4	5	6	7	9
F.-Klasse	1. Versuch	30	13	18	25	12	6	33	55
	2. Versuch	8	3	5	8	10	21	8	18
K.-Klasse	1. Versuch	15	12	2	2	2	37	13	7
	2. Versuch	2	1	1	16	5	19	3	3
Im Durchschnitt		14	7	7	13	7	21	14	21

Aus den Endergebnissen ergibt sich, daß die einzelnen Ziffern in verschiedenem Grade auf die Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe wirken. Aus dem Vergleich der Zahlen über den 1. und 2. Versuch geht hervor, daß bei manchen Ziffern die Einwirkung auf die Neigung zur spiegelbildlichen Darstellung leichter, bei manchen schwerer zurückgedrängt werden kann.

Es wäre verlockend, den Ursachen für die Entstehung der Spiegelschrift bei jedem einzelnen Schüler nachzuspüren. Für eine erfolgversprechende Forschung in dieser Richtung wäre jedoch die Vornahme verschiedener testartiger Feststellungen zu Schuljahrsbeginn notwendig gewesen. Einige nachträglich ermittelbare Tatsachen seien zur Beleuchtung immerhin angeführt:

a) 2 Schüler (17, 22) der F.-Klasse sind Linkshänder und haben — nach Angabe der Klassenlehrerin — die Versuche mit der linken Hand durchgeführt. Schüler 17 schrieb beim 1. Versuche 67 Ziffern, davon 52 in Spiegelschrift; überdies von 32 zweistelligen Zahlen 26 mit vertauschten Ziffern.[1]

Schüler 22 brachte beim 1. Versuch nur die Ziffer 1 und diese in Spiegelschrift neben 22 Steinschriftbuchstaben und 2 nicht erkennbaren Zeichen zur Darstellung.

Schüler 17 lieferte beim 2. Versuch 46 Ziffern (davon 5 in Spiegelschrift), von 11 zweistelligen Zahlen 5 mit vertauschten Ziffern. Schüler 22 schrieb außer 7 Steinschriftbuchstaben (davon 2 seitenverkehrt) und 2 nicht erkennbaren Zeichen 38 Ziffern (davon 4 in Spiegelschrift), ferner 4 richtige zweistellige Zahlen.[2]

Im Verhältnis zu den übrigen Schülern der Klasse ist die Zahl der von den beiden Linkshändern seitenverkehrt wiedergegebenen Ziffern als groß zu bezeichnen.

Bei dem später zu erwähnenden Nachschreibeversuch am Beginn des Schuljahres stellten die beiden Linkshänder sämtliche Steinschriftbuchstaben seitenrichtig dar; der Schüler 22 gab bloß dem E 4 waagrechte Balken.

Von Schüler 17 liegt mir noch ein Blatt vor, auf dem er am 19. November 1930 (in diesem Zeitpunkt hatten die Schüler bereits die Ziffern kennen und schreiben

[1] Außerdem fanden sich bei ihm noch 2 auch nicht aus dem Zusammenhange der Reihe erkennbare Zeichen, die möglicherweise seitenverkehrte Zweier sind.

[2] Sonderbarerweise hat diesem Schüler die Darstellung der Ziffer 8 Schwierigkeiten gemacht („Furcht vor Überschneidung" der Striche?).

gelernt) nach Diktat der Lehrerin Ziffern und Buchstaben schrieb. Mit der rechten Hand schrieb er die Ziffern 1—8 vollkommen seitenrichtig, mit der linken Hand jedoch die Ziffern 1, 2 und 3 im Spiegelbilde. Die Buchstaben waren in beiden Fällen durchaus richtig dargestellt.

Von Schüler 22 wurde mir noch eine Mitte November 1930 mit der rechten Hand ausgeführte freiwillige Abschreibübung zur Verfügung gestellt. Zum besseren Verständnis sei dem Abgeschriebenen das Abzuschreibende links gegenübergestellt. Der Schüler hat jede Zeile am rechten Blattrand begonnen. (Abb. 7 u. 8)

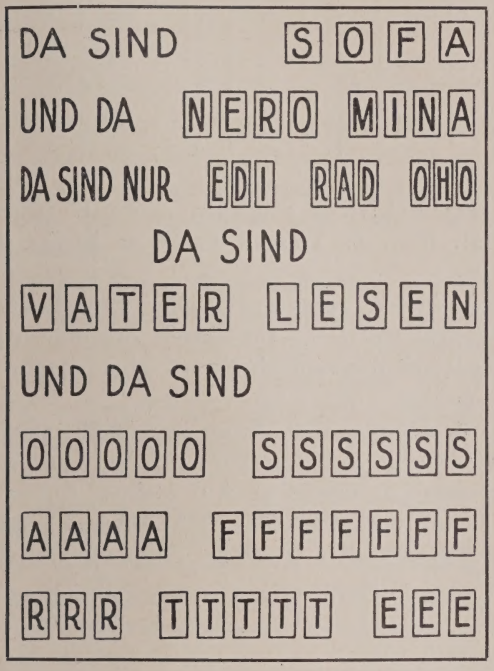


Abb. 7 (Wiedergabe des Originals).

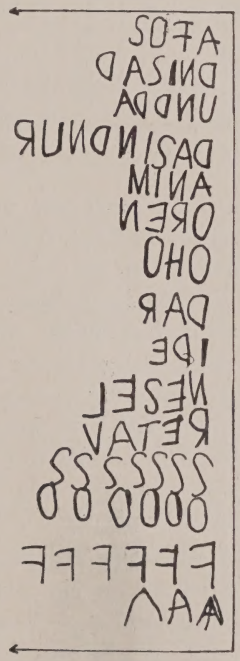


Abb. 8 (Abschrift von Abb. 7).

Im Verein mit den weiter oben angeführten Tatsachen dürfte es klar sein, daß Linkshändigkeit einerseits eine große Hemmung beim Schreibenlernen darstellt und andererseits als wichtige Ursache für die Entstehung der Spiegelschrift bei Schulneulingen anzusehen ist.

b) Eine weitere wertvolle Tatsache erblicke ich in dem physischen Alter der Schulneulinge. Nach den österreichischen Schulgesetzen kann Kindern, die am Beginn des Schuljahres das 6. Lebensjahr noch nicht erreicht haben, eine Altersnachsicht bis zu 4 Monaten gewährt werden. In der F.-Klasse befinden sich unter 33 Kindern 7 mit Altersnachsicht (darunter der uns aus den Abbildungen 1 und 4 bekannte Schüler 26), ein erstaunlich hoher Bruchteil.

Der Vergleich der Leistungen dieser Schüler in folgender Zusammenstellung gibt lehrreiche Aufschlüsse:

Schüler	1. Versuch geschrieben wurden						2. Versuch					
	Ziffern	davon seitenverkehrt	2-stellige Zahlen	davon mit vertauschten Ziffern	Steinschriftbuchstaben	nicht erkennbare Zeichen	Ziffern	davon seitenverkehrt	2-stellige Zahlen	davon mit vertauschten Ziffern	Steinschriftbuchstaben	nicht erkennbare Zeichen
5	89	5	40	10	—	—	111	—	51	—	—	—
8	77	—	35	—	—	—	70	—	31	—	—	—
13	19	6	2	—	—	—	82	2	19	6	—	—
20	58	29	16	1	—	—	132	11	38	—	—	—
25	38	5	13	1	—	—	88	2	35	—	—	—
26	1	—	—	—	3	—	68	7	6	—	—	—
33	63	21	5	5	—	—	83	—	32	13	—	—

Beim 1. Versuch war nur 1 Schüler (Nr. 8) sozusagen „normal" (das heißt ohne seitenverkehrte Wiedergaben), beim 2. Versuch waren es bereits 2 (die Nummern 5 und 8).

Die schlechteste Leistung wies in beiden Versuchen Schüler 20 auf, der eine mehr als dreimonatliche Altersnachsicht hat. Diese vorstehende Zusammenstellung kann als ein Beleg für die Notwendigkeit der vom physischen Alter unabhängigen Schulreife-Feststellung angesehen werden.

c) In der F.-Klasse wurde am 3. Schultag (19. September 1930), also einen Tag nach dem 1. Ziffernschreibversuch, der aus den Büchern über den Anfangsunterricht bekannte Nachschreibeversuch durchgeführt. Auf kleinen Zetteln hatte die Lehrerin auf der Vorderseite das Wort „KLASSENRAUM" in Steinschrift, auf der Rückseite in lateinischer Schreibschrift (*„Klassenraum"*) geschrieben. Jedes Kind bekam ein Blatt mit der Aufforderung, das Vorgeschriebene nachzuschreiben. Auf den Vergleich der Ergebnisse im Nachschreiben der beiden Schriftarten soll hier verzichtet werden.

Abgesehen von den Auslassungen von Buchstaben beim Nachschreiben der Steinschrift finden sich bei 6 Kindern (das ist bei einem Fünftel der Klasse) seitenverkehrte Darstellungen. Diese betreffen die Buchstaben M, S, N, U und L.

Die beiden Linkshänder (17 und 22) schrieben — wie bereits erwähnt — seitenrichtig ab.

Der uns aus den Abbildungen 3 und 5 bereits bekannte Schüler 1 vollbrachte die in Abbildung 9 wiedergegebene Leistung.

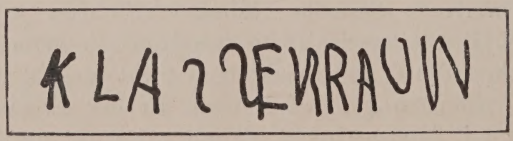


Abb. 9.

Die übrigen 5 Schüler hatten bei dem 1. und 2. Ziffernschreibversuch nicht viele Ziffern seitenverkehrt geschrieben. Bei 3 von den 5 genannten Kindern

finden sich im 1. Ziffernschreibeversuch auffallend viel Steinschriftbuchstaben und nicht erkennbare Zeichen, so

bei Schüler 14 neben 29 Ziffern 31 Steinschriftbuchstaben u. 2 nicht erkennbare Zeichen
„ „ 19 „ 25 „ 26 „ „ 14 „ „ „
„ „ 21 „ 4 „ 65 „ „ 4 „ „ „

Diese 3 Schüler (14, 19, 21) scheinen zu Schuljahrsbeginn graphisch wenig begabt gewesen zu sein. Das geht auch aus den Blättern mit Testzeichnungen (angefertigt am 20. September 1930) hervor.

Weitere Schlüsse auf die Entstehungsursachen der seitenverkehrten Wiedergabe will ich wegen ihrer Unsicherheit lieber unterlassen. Zweifellos dürfte die Art und Intensität des vorschulischen Tuns einflußreich sein.

Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse.

1. Alle Schulneulinge haben Vorstellungen von Zifferngestalten und können dieselben frei aus dem Gedächtnis wiedergeben; vielfach werden jedoch Zahl- und Lautzeichen noch nicht auseinandergehalten.

2. Die freie Wiedergabe von Ziffern durch Schulneulinge erfolgt häufig seitenverkehrt.

3. Bei der freien Wiedergabe von zweistelligen Zahlen durch Schulneulinge tritt häufig Vertauschung der Stellung der beiden Ziffern, manchmal im Verein mit seitenverkehrter Darstellung der Ziffern auf.

4. Die Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe von Ziffern und zur Darstellung von zweistelligen Zahlen mit vertauschten Ziffern ist bei den verschiedenen Schulneulingen verschieden groß, sie scheint bei einzelnen Kindern überhaupt nicht (oder nicht mehr?) zu bestehen.

5. Linksbetonte Kinder neigen in erhöhtem Maße zur Hervorbringung spiegelbildlicher Darstellungen.

6. Bei jüngeren Kindern ist die Neigung zur seitenverkehrten Darstellung der Zeichen im allgemeinen größer als bei älteren.

7. Wo Spiegelschrift beim Nachschreiben vorliegender Schriftzeichen auftritt, dort dürfte bei Schulneulingen neben anderen Ursachen insbesondere geringe graphische Begabung vorliegen.

8. Durch den von der Steinschrift ausgehenden Lese- und Schreibunterricht werden die graphischen Fähigkeiten der Kinder in reichem Maße ausgebildet, welche Ausbildung auf die Eindämmung der Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe nachhaltig wirkt.

9. Die Neigung zur seitenverkehrten Wiedergabe der einzelnen Ziffern besteht bei den einzelnen Schulneulingen nicht in gleichem Grade; bei manchem Schulneulinge ist diese Neigung für diese, bei dem anderen Schüler für eine andere Ziffer am stärksten.

10. Die einzelnen Ziffern erwecken nicht im gleichem Maß und mit gleicher Nachhaltigkeit die Neigung zur spiegelbildlichen Wiedergabe; am häufigsten werden die Ziffern 6 und 9, am seltensten 2, 3 und 5 seitenverkehrt wiedergegeben.

* *

Zur Psychologie der politischen Jugend.

Die Politisierung der Jugend, speziell ihre Hinneigung zum Radikalismus ist ein Faktum, über dessen pädagogische Auswirkungen die Bedenken sich ständig mehren. Mißhandlungen andersdenkender Kameraden, Bespitzelung „verdächtiger" Lehrer, ihre Denunziation und „Bestrafung" durch anonyme Briefe sind Erscheinungen, die heute nicht mehr zu den Seltenheiten gehören.[1] Es genügt nicht, auf die Suggestibilität der Jugend schlechthin und ihren Radikalismus zur Erklärung zu verweisen, denn die „klassische" freideutsche Jugendbewegung spielte sich wesentlich unpolitisch ab. Charakteristisch ist auch die starke Beteiligung gerade der höheren Schüler; und darum ist der Gedanke nicht von der Hand zu weisen, daß hier innere Strukturzusammenhänge vorliegen, deren Erschließung sich lohnt.

Die Neigung der Jugend zum Gruppenleben dürfte den günstigsten psychologischen Ansatzpunkt für ihre politische Erfassung bieten. So wird der bündische Vergesellschaftungsdrang der jungen Generation der erste Schritt zum politischen Wege; „Wir" sind das Kollektive, die Gemeinde, die Gruppe. „Wir" haben unsern Komment, unsere Kämpfe. Hordentrieb und Herdeninstinkt, Sammelängste und Kollektivsuggestionen finden hier den rechten Boden. Der Krieg hat in der Generation, die ihn nicht mehr kennt, wie nach Napoleon die Form einer Legende angenommen (Hartmann), und unter ihrem verklärenden Schein wird die Jugendorganisation zum Ersatz des Militärs. W. Stern hat auf die Bedeutung des Ernstspiels der Jugendzeit verwiesen, die Zwischenform zwischen kindlicher Spieltätigkeit und Ernsthaltung der Erwachsenen. In ihm wurzelt auch die Freude der französischen Jugend an den Offiziersvorbereitungskursen; denn die Uniformierung, die zu allen Zeiten den Menschen in ihren Bann zieht, befriedigt besonders stark den jugendlichen Geltungsdrang. Der junge Mensch will beachtet werden, und da im heutigen Leben die Mund- und Federgewandten der oft jüdischen Intelligenz den Deutschen auf dem geistigen Gebiete voraus sind, muß die oppositionelle Kollektivierung im „Sturmtrupp" das Minderwertigkeitsgefühl ausgleichen.[2] Darin liegt aber gerade in der Pubertät die Gefahr einer Rückwärtsbewegung vom Individuellen zum Massenhaften, eine Primitivierung beschlossen, weil ihre Wirkung in Aufmarsch und Demonstration, in Faszination des Schlagworts und der Technik der Massenregie besteht. Das gilt für die Jugend schlechthin und hat innerhalb der ländlichen Lebensformen eine harmlose Parallele in Schützenkorps, Junggesellenkompagnien und Wirtshausschlachten. Für die Jugend der höheren Schulen ergibt sich nun eine besondere Verschärfung der Situation durch die pädagogische und soziale Lage.

Man hat die preußischen Richtlinien für die höheren Schulen treffend als ein

[1] cf. Direktor Witzmann, besonders charakteristisch war die Kombination nationalsoz. Drohungen mit den größten sexuellen Unflätigkeiten auf einer anonymen Karte eines Tertianers an einen Lehrer des Rg.

[2] cf. Monatsschrift für höhere Schulen 1930 und Hartmann, die junge Generation in Europa. Dingräve spricht vom Verlust des Diskussionsglaubens. Aus den Bibelkreisen berichtet M. Müller: In 50% unserer Älteren lebt fast keine Frage mehr als die nach dem Nationalsozialismus. Man interessiert sich weder für die tiefsten Klänge in Goethes Lyrik noch für andere Zeitfragen von gestern. Selbst die sexuellen Probleme und die Mädchenfrage treten zeitweise dahinter zurück. (April 1931.)

Bekenntnis zum deutschen Idealismus bezeichnet, und darum sind aus dem Lager der dialektischen Theologie Stimmen laut geworden, die von der neuen Behandlung des Schülers als Rousseauismus sprechen. Psychologischer Ausdruck dieser Haltung ist etwa M. Vaertings Buch über Lehrer und Schüler, das aus dem früheren Autoritätsverhältnis die ganze Skala von Charakterfehlern wie Trotz, Heuchelei, Minderwertigkeitsgefühle, Mißtrauen, Haß, Spottsucht und Unfug ableitet. Die Verfasserin glaubt an das völlige Verschwinden dieser „Eigenschaften" bei einem Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Diese Auffassung des Bösen als sekundärer Reaktion hat ihr Vorbild an der Tabularasa-Theorie der Aufklärung, gegen die schon Kant die Apriorität kindlicher Eitelkeit, Bosheit und Zerstörungssucht betonte. Juer-Marbach glaubt, daß wenigstens mit dem Erwachen des Geschlechtstriebs auch die Zerstörungssucht wach werde. Auf jeden Fall verdrängt die kameradschaftliche, vornehme Behandlung des Schülers in der modernen Schule die Äußerung dieser Triebe, woraus sich M. Vaertings These erklärt. Aber parlamentarische Diskussion und Schülerselbstverwaltung vermögen sie nicht völlig zu sublimieren, vielmehr suchen und finden sie ihren Durchbruch auf außerschulischem Gebiet, weil die Haltung der Schule kaum einen Anlaß zur Entladung bietet. Darum sind die Radaukundgebungen und Störungen des Unterrichts soviel seltener, auf politischem Boden aber um so zahlreicher geworden. Thorberg hat in seinem Roman „Der Schüler Gerber hat absolviert" das glänzend erfaßt, wenn er schildert: Professor Filip war verurteilt, *Blitz*ableiter zu sein für die Gewitterwolken, die sich in den Stunden der Wichtigeren zu unerträglicher Schwüle geballt hatten. Die Fieberhaftigkeit, die von den übrigen erzeugt wurde, kam hier zu explosiver Entladung, einzelne Bankreihen veranstalteten Sprechchorwettbewerbe, es wurde geschrien und gejohlt . . . (277). Goldbeck hat für diese Erscheinung den psychologischen Begriff der Stauung eingeführt (die Welt des Knaben) und macht damit den Lärm und die Hingabe an gesteigerte Bewegungen in der Pause verständlich; und Timerding[1] spricht einmal davon, daß jedem der Drang innewohne, die Bande der Sitte einmal abzuschütteln und sich an das Gemeine hinzugeben, das uns alle bändigt; verwandt dem Trieb, der das sonntäglich geputzte Kind veranlaßt, gerade so durch alle Pfützen zu waten. Die Verkennung des Abgründigen beim Menschen, die der idealistischen Weltanschauung eigen ist, läßt es an Abfuhrmöglichkeiten der Energie fehlen, welche die Kontrastwirkung des Seelischen und die Renommisterei fordern. Eine deutliche Parallele bietet hier das Verhalten mancher Haustiere, bei denen Bastian Schmid auftretende Perversitäten als Folgeerscheinungen der Domestikation betrachtet.[2] Auch die Geschichte kennt zahlreiche Beispiele dafür, daß innerpolitische Spannungen ihre Ablenkung auf auswärtige Kriege erhielten.

Ein weiterer Faktor ist das romantische Element. Man hat so viel von dem sachlichen Geschlecht der Gegenwart gesprochen, das ohne Phrase und Vorurteil, hart und nüchtern die Gegebenheiten verarbeite. Aber die Totalität des Lebens hat den ideologischen Überbau nicht zerstören lassen, ihm vielmehr Züge abenteuerlicher Wildheit zugeführt. Wenn sich z. B. Hitler ausdrücklich zum Idealismus bekennt, weil der höchste Idealismus zugleich der höchste Realismus sei, hat er die Jugend

[1] Sexualethik. — [2] Umschau 1931/III.

da gefaßt, wo sie am sterblichsten ist. „Kreuzritter einer Idee" zu werden, ist die tiefste Sehnsucht der Jugend, die 52 % der Parteianhänger ausmacht. Wenn sich in Federns Kommentar zum Programm der NSDAP folgende Sätze finden:

„Kämpfer, ja Kämpfer muß jeder N. sein, Kämpfer für eine Idee, also auf deutsch: für ein Hochziel, das des Kampfes wert ist.

Kämpfen und nur das ist wahrhaftes Kämpfen, das nur die Alternative: Sieg oder Tod kennt. Kämpfen ist Ehrensache, ist Pflicht für den Unterdrückten, ist Vorrecht der Wahrheit, der Reinheit, des Rechts, ist heilige Handlung." —

Hat Lehmensieck[1] recht mit der Behauptung, daß hier eine groteske Form der Verjugendlichung des politischen Lebens vorliege, eine Kapitulation vor dem jugendlichen Geist, dessen Phraseologie und Idealität hier im Parteiprogramm eingezogen sind. Im „Führerdienst des Bundes deutscher Bibelkreise" (!) vom April 1931 führt Wieneke aus: „Hitler geht mit der Jugendbewegung, indem er erweist, daß Politik keine theoretische Angelegenheit menschlicher Vernunft ist, sondern eine Forderung gottbegründeter Wirklichkeit." Dingräve hat wohl am deutlichsten auf das Einströmen früher religiös gebundener Energien in politische Gebilde aufmerksam gemacht, wofür Chr. Bry den Ausdruck „Verkappte Religion" geprägt hat. Nach ihm gehört auch der Antisemitismus zu diesem Religionsersatz, weil er sich der hinterweltlichen Auffassung ergibt, alles aus einem Punkte zu kurieren. So wird hier der „Marxismus" mit allen Schrecken eines nebelhaften Teufelswesens bekleidet, während das offizielle Liederbuch der Bewegung (ed. Paul Arendt, Sulzbach, 17. Auflage) den Führer Hitler vergöttlicht:

„Und keiner wie er, der verlassen nun ist,
wandelte segnend und selbstlos wie Christ."

Und nur schüchtern ahnt ein Vertreter des Bibelkreises (Kleininger), daß hier vielleicht unbewußtes Heidentum zu uns redet. Hoche betont in seiner Psychologie der Parteizugehörigkeit:[2] „Im Programm das eigentlich Bestimmende zu erblicken, bedeutet ein Suchen im falschen Stockwerk." So sieht er beim Radikalismus weniger politische Ziele wirksam als Drang nach Erlebnissen und Sensationen, Halbreife und Psychopathen, deren Tag anbricht, wenn die Vernunft sich schlafen gelegt hat. Denn Schwärmerei und Hoffnungstaumel sind in der Politik nicht am Platze, weil sie ein ernstes, abwägendes Geschäft ist. Die Sollforderungen gegen die Kompromisse der Erwachsenen, die Zeichnung der Dinge in Schwarzweißtechnik, die schwärmerische Todesbereitschaft, der „Wahrheits"fanatismus und die Affektspannung, die keinen kritischen Gedanken aufkommen lassen und durch die Monotonie der überwertigen Ideen die Verarmung des Seelenlebens bewirkt, und endlich die Überschätzung der eigenen Kraft sind charakteristische Zeichen der jugendlichen Unreife. Es ist ein bündischer Gedanke, durch die Diktatur die politische Situation zu umgehen, den Helden trotz des Mißverhältnisses zwischen Können und Wollen zu bejahen und der Auseinandersetzung mit dem Gegner aus dem Wege zu gehen. Gewiß mag dabei ins Gewicht fallen, daß der Fanatismus und die Starrheit eine biologische Schutzvorrichtung gegen sexuelles Versinken und Sichgehenlassen ist, wie Juer-Marbach meint.

[1] Die Erziehung VI 356. [2] Deutsche med. Wochenschrift. 1931. S. 288.

Dingräve[1] hält es für typisch, daß der Nationalsozialismus, der oft auch die Anlage der nicht zu ihm gehörigen jungen Generation widerspiegele, in Österreich-Süddeutschland als politische Bewegung entstand. Ebenso findet W. Jaentsch,[2] daß es vielleicht kein Zufall ist, wenn die Psychotherapie ihre Wiege in Wien hat, wo sich die besondere Verbreitung des integrierten Biotypus ergab, der sich wie der des kindlichen und jugendlichen Menschen als Einheitstypus von stark innerer Verknüpfung aller Funktionen miteinander auszeichnet (E. R. Jaentsch).

Auf jeden Fall ist heute die Wirklichkeit des Schülers von Politik erfüllt, und das um so mehr, wo das Elternhaus in den wirtschaftlichen Niedergang hineingezogen ist. Die Kinder der Erwerbslosen, der Entwurzelten und Verbitterten bringen eine Atmosphäre in die Klasse, die oft die Stimmung auf den Explosionspunkt drängt. In der Jugendgruppe prägt sich das Kind einen Liederschatz und Parteischlagworte ein, wird unduldsam und anmaßend. Das unverständliche Ziel der Bewegung wird in der Phantasie von Hoffnungen auf Kampf und Abenteuer, Ruhm und Auszeichnung umschwebt (H. Wulff). Eine Überreizung des Nervensystems ist leicht die Folge, die dann weiter zu Tätlichkeiten und Attentaten Ursache wird. Vor allem wird ein echtes Gemeinschaftsgefühl unmöglich, und die innere Unruhe bedeutet auch für den Unterricht einen dauernden seelischen Geahrenpunkt. Darum wäre bloße Neutralität der Schule eine Vogel-Strauß-Haltung, sie muß vielmehr versuchen, die Entladung von sich aus herbeizuführen, um die Kräfte nicht in geheime Kanäle abzudrängen; und zwar weniger um der Parteien als der Jugend willen.

Harburg. H. Vorwahl.

* *

Zur Individualpsychologie.

Grundzüge, Bedeutung für den Erzieher, Grenzen.

Der moderne Mensch ist vielfach bindungslos geworden, einseitig und lebensfremd. Er verfiel der Zeitkrankheit, der Neurose, unterlag der „Lebensangst", die ihn oft bis zur Selbstvernichtung trieb, er versuchte, seine innere Hohlheit mit Rausch- und Betäubungsmitteln auszufüllen, die ihm die Geldgier moderner Unwerterzeugung geradezu aufdrängte, oder er verschrieb sich einem richtungslosen Machtstreben, einer blinden Leistungswut, um dann in einem Zeitpunkte meist schicksalsbedingter Besinnung entsetzt sehen zu müssen, daß er immer noch „mit leeren Händen" dastand.

Aus dem Streben, diesem Menschen zu helfen, diesen Menschen zu heilen, ist die moderne Psychotherapie entstanden. Aus einer Arbeitspraxis haben sich die beiden wichtigsten Systeme der Therapie entwickelt, die Psychoanalyse und die Individualpsychologie. Diese Systeme haben sozusagen im Falle des oben flüchtig geschilderten bindungslosen modernen Menschen die Rolle des „Seelsorgers" übernommen und wollen wissenschaftlich das leisten, was früher einer rein lebenspraktischen oder nur religiös-ethisch eingestellten Erziehung als Aufgabe zugefallen war.

So nimmt die Psychotherapie eine Zwitterstellung ein: einerseits will sie eine rein wissenschaftliche Methode sein (worunter heute eine „naturwissenschaftlich-materialistische" Denkweise zu verstehen ist), andererseits zielt sie darauf ab, den Menschen wieder „lebensgerecht" einzuordnen, ihn zu erziehen. In dieser Zwitterstellung liegt ihre Stärke und ihre Gefahr begründet: Ihre Stärke, indem sie Gesetzmäßigkeiten

[1] Wo steht die junge Generation? 51. — [2] Die med. Welt. 1929. S. 1179.

seelischen Geschehens und seelischer Beeinflussungsmöglichkeit entdeckt hat, die bisher unbekannt waren, richtiger, die bisher unbewußt und deshalb oft unsicher und dem einzelnen Falle selten ganz angepaßt von großen Erziehern und Seelsorgern angewendet wurden; ihre Schwäche, indem sie gezwungen war (wollte sie den Boden „reiner Wissenschaft" nicht verlassen), den Menschen, den sie vielleicht von den gröbsten seelischen Verbiegungen befreit hatte, wieder bindungs- und richtungslos ins Leben hinauszustellen, wo Lebensangst, Vereinsamung oder Überspannung schon wieder auf ihn warteten.

So ergibt sich (auf weitere Nachweise muß hier verzichtet werden) der Schluß: Eine durchgreifende „Psychotherapie", eine Wiedereinbettung des Menschen in echte Bindungen (re-ligio) ist rein wissenschaftlich nicht möglich. Wenn Wissenschaftler dies zustande gebracht haben, dann verdanken sie den Erfolg nicht ihrer Methode, sondern ihrer weltanschaulich tiefer verankerten „Persönlichkeit", der (wissenschaftlich unzugänglichen) lebendigen Einwirkung ihres tieferen Wesens auf das tiefere Wesen des Patienten.

Ein ganz besonders wichtiges Ergebnis der „Tiefenpsychologie" ist die Erfahrung, daß die „Struktur" auffälliger seelischer Störungen sich in entsprechend verkleinertem Maße auch in den Ausdrucksbewegungen, in den Alltagshandlungen des sogenannten „Normalmenschen" vorfindet.

Für den Pädagogen, für den Seelsorger, ergibt sich aus all dem die Folgerung, daß er sich mit den grundsätzlichen Ergebnissen wissenschaftlicher Psychotherapie einigermaßen vertraut machen müsse, um zielbewußter, sicherer und dem Einzelfalle und der Artung des modernen Menschen angepaßter sein Amt der Seelenführung ausüben zu können.

Besonders wertvoll wegen ihres einfachen, durchsichtigen Aufbaus erweist sich dem praktischen Erzieher (worunter nicht bloß der „Pädagoge", der Fremderzieher, sondern auch der „Selbsterzieher" verstanden wird) die Lehre der Individualpsychologie.

Sie ist aus der Psychoanalyse hervorgegangen, hat sich aber in bewußten Gegensatz zu ihr gestellt. Will die Psychoanalyse alles aus den Ursachen und mit der Frage „Woher?" erklären, so will die Individualpsychologie alles aus dem Ziele, dem Zwecke, dem „Leitgedanken", aus der Frage „Wozu?" verstehen. Kennt die Psychoanalyse keinen freien Willen, so setzt die Individualpsychologie einen, man möchte sagen, allzufreien Willen voraus, da sie von Vererbungen z. B. nichts wissen will. Auch sie ist wie die Psychoanalyse in der Fassung ihres Urhebers (Dr. Alfred Adler) streng genommen wertfremd. In ihrem Streben, alles aus seinen Zwecken restlos zu erklären geht auch sie vorbei an der idealen Forderung, den Menschen aus seinem eigentlichen Wesen zu verstehen (soweit dies eben möglich ist).

Die Grundgedanken dieser Lehre sind ungefähr: Die Persönlichkeit ist eine zielgerichtete Einheit. Wer den Menschen kennen will, muß seinen „Leitgedanken" (der, zunächst wenigstens, ihm selbst nicht bewußt, in seinem ganzen Verhalten sich ausprägt) kennen. Das Leben ist ein ständiger Kampf mit dem „Minderwertigkeitsgefühle", ein unablässiger Versuch, den richtigen Ausgleich zwischen dem „Ichgefühle", dem Geltungsstreben, dem „Willen zur Macht" und dem „Gemeinschaftsgefühle" zu finden. Das Minderwertigkeitserlebnis ist ein Grunderlebnis jedes Menschen: Als kleines Kind erlebt er seine Hilflosigkeit, sein Schwächersein, seine unbedingte Abhängigkeit von den Eltern und es kann ihm dieses Gefühl durch falsches Verhalten der Eltern oder der weiteren Umgebung für immer eingeimpft (suggeriert) werden. Sehr oft ist das Minderwertigkeitsgefühl auf eine Organminderwertigkeit (schwaches Herz, Verunstaltung u. dgl.) zurückzuführen. Das „Gemeinschaftsgefühl" umfaßt ungefähr das, was wir unter „Sachlichkeit", „common sense" verstehen. Es verlangt den Mut zu logischem Denken, Leistungsbereitschaft (den Mut, eine Arbeit anzugehen und sie bestmöglich zu

bewältigen), Verantwortungsbereitschaft. Alle Menschen sind der Anlage nach gleich (was sicher nicht stimmt, aber als praktisch-erzieherische Annahme gut brauchbar ist), die Entfaltung der Kräfte richtet sich nach dem Grade der entgegenstehenden Hemmungen: Mängel werden durch besonderes Training „kompensiert", oft „überkompensiert" (Beispiel Demosthenes). Der richtige (nach Adler logisch-intellektuelle) Ausgleich zwischen „Ichgefühl" und „Gemeinschaftsgefühl" ist besonders schwer zu finden in der Bewältigung der drei großen Aufgaben: der mitmenschlichen (sozialen) Gemeinschaftsaufgabe (Familie, Schule), der Arbeit und des Berufes, der Liebe und Ehe.

Die Sexualität spielt nicht mehr die Hauptrolle wie in der Psychoanalyse, sie verbindet sich als Nebenzug mit dem Geltungsstreben.

Neurosen, Charakterfehler, Verwahrlosung, Kriminalität sind auf im Kindesalter schon festgefahrene falsche Zielsetzungen, auf einen falschen Lebensstil zurückzuführen, auf eine fehlerhafte oder mangelnde Anpassung an die Gemeinschaft; es sind Irrtümer, die durch Aufdeckung der falschen Einstellung behoben werden können. In der Entwicklung des Kindes gibt es typische Situationen, die zu falschen Zielsetzungen führen können, z. B. ein falsches Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, verzärtelnde, überfordernde, lieblose, nörgelnde, entmutigende Erziehung, die Stellung in der Geschwisterreihe (jüngstes, ältestes Kind, einziger Knabe, einziges Mädchen usw.).

Bei Mädchen spielt eine besondere Rolle der „männliche Protest", eine Abwehr, eine Kompensation auf das „ach, nur ein Mädchen" der Eltern und Geschwister, eine Kompensation, die sich in der Erwerbung männlicher Züge und Verhaltungsweisen kundgibt. Es bildet sich oft eine ganze Technik der Selbstdurchsetzung aus, wie einige Begriffe der Individualpsychologie bezeugen: z. B. Veranstaltungen, Arrangements, Stillstände, Rückzüge, Schleichwege, Entwertungen, Verkapselungen, Sicherungen usw.

Wir erkennen in der Individualpsychnlogie (in der Fassung Adlers) ein stark intellektualistisches System, dessen höchsten Wert sozusagen ein guter, braver Bürger darstellt. Überpersönliche Ziele fehlen. Das „Schöpferische" im Menschen erscheint in Form eines Strebens nach Kompensation von Minderwertigkeiten. Ein Individualpsychologe soll denn auch die Kunst Beethovens auf eine Überkompensation seines mangelhaften Gehörs zurückgeführt haben.

Aber wir sind vielleicht ungerecht und überbetonen einzelne Züge, die gar nicht so wesentlich sind. Die Individualpsychologie ist ein unschätzbares, heute nicht mehr zu missendes Hilfsmittel in der Erziehung geworden. Eine tiefere Auffassung, eine Durchsetzung mit höheren Werten ist ohne weiteres möglich wie z. B. die Individualpsychologie in der Formung Künkels („Charakterkunde", „Die Arbeit am Charakter") oder Allers' („Das Werden der sittlichen Person") beweist.

Hier ist das rein formale Ziel Adlers (Anpassung an die Umwelt, Sicherung der Zukunft u. dgl.) überwunden, diese Formungen Künkels und Allers' stehen auch nicht auf dem Standpunkte, daß die Leitlinien des Lebens schon in den ersten Lebensmonaten für immer festgelegt werden. Wir müssen jedenfalls die Polaritäten Adlers („Ichgefühl" — „Gemeinschaftsgefühl") weiter und tiefer fassen, etwa wie der Charakterforscher Klages als „Selbstbehauptung" und „Selbsthingebung".

Einige der wichtigsten Einsichten und technischen Hilfsmittel, welche die Individualpsychologie dem Erzieher bietet, wären in Kürze folgende:

1. Das Streben nach Überlegenheit spielt in der Entwicklung der Persönlichkeit eine sehr wichtige, meist die Hauptrolle.
2. Die Erziehung hat vor allem die Aufgabe, dieses Streben zu fördern, jedoch so, daß die Überlegenheit in der Erfüllung von wertvollen Aufgaben erstrebt wird vor allem in den Gemeinschaftsaufgaben der Mitmenschlichkeit, des Berufes, der Ehe

3. Ermutigung in allen Formen, Stärkung des Selbstvertrauens durch planmäßige Leistungsschulung, Vermittlung des Erlebnisses der Vertrauenswürdigkeit wenigstens eines Menschen sind Hauptaufgaben der Erziehung. (Übernahme der Rolle der Mutter, wo diese nicht imstande war, dem Kinde zum Urbilde der Vertrauenswürdigkeit zu werden.)
4. Ein falscher Lebensstil kann nur dann wirklich verbessert werden, wenn die eigene Einsicht in den falschen Lebensplan wachgerufen wird. Dies Einsicht muß jedoch durch ein richtiges Verhalten des Erziehers (Technik der Individualpsychologie) zum Erlebnis gemacht werden.
5. In der Erziehung ist alles zu vermeiden, was die Entwicklung zur echten Selbständigkeit und Verantwortungsfreudigkeit hindert oder unterdrückt (rein autoritative Erziehung, verzärtelnde Erziehung, die alle Schwierigkeiten wegräumt, u. dgl.).
6. Strafen dürfen nie den Charakter der Willkürlichkeit tragen. Sie müssen sich dem Kinde als folgerichtige Auswirkung seines Handelns darstellen. Es muß ihnen das „Gift" genommen werden.
7. Menschen, die Schwierigkeiten machen, sind Menschen, die selbst an Schwierigkeiten leiden, von denen man ihnen helfen soll. Fremderziehung ist immer zugleich Selbsterziehung. Fehler des Kindes deuten fast immer auf Fehler des Erziehers.

Wir sehen in dieser Lehre, besonders in ihrer Vertiefung, alte Wahrheiten. Es gilt, dem Menschen zur „Selbstverwirklichung aus tiefster Bestimmung" zu verhelfen. Der ideale Erzieher müßte imstande sein, eine ganze Anzahl von „Leitlinien" in verschiedenen Schichten des Menschen zu erspüren; etwa in einer äußersten Schicht, eine reine Selbstdurchsetzungs- und Leistungsleitlinie (Wer ist stärker, geschickter, klüger?), in einer tieferen Schicht eine Leitlinie, die auf die Entwicklung der Persönlichkeit, des Charakters abzielt (Was für ein Mensch will ich eigentlich werden?) und in einer tiefsten Schicht eine Leitlinie, die mit dem zusammenfällt, was wir dem Schöpferischen im Künstler vergleichen könnten, ein Überpersönliches, die „metaphysische Bestimmung des Menschen".

Goethe: „Alle Menschen guter Art empfinden bei zunehmender Bildung, daß sie auf der Welt eine doppelte Rolle zu spielen haben, eine wirkliche und eine ideelle, und in diesem Gefühl ist der Grund alles Edlen aufzusuchen. Was uns für eine wirkliche zugeteilt sei, erfahren wir nur allzu deutlich, was die zweite betrifft, darüber können wir selten ins Klare kommen."

Und die Aufgaben des Menschen wären dann in folgenden Stufen etwa zu finden: 1. Treueste Pflichterfüllung im Alltag, 2. Beteiligung an höheren Gemeinschaftsaufgaben, 3. Erfüllung einer „Sendung". Dabei muß die Arbeit im Außen natürlich zugleich auch immer Arbeit an sich selbst sein und idealerweise dürfte der Aufgabenkreis einer Stufe erst dann zurückgestellt werden, wenn andere nicht darunter leiden müssen und wenn das Gefühl der inneren Berechtigung zu der Erweiterung des Wirkungskreises und zu allfälliger Vernachlässigung anderer Aufgaben zu voller, verantwortungsbereiter Klarheit erwachsen ist.

Innsbruck. Robert Skorpil.

* *

Schrifttum.

Dunkmann, Karl, Lehrbuch der Soziologie und Sozialphilosophie. Berlin 1931. Junker und Dünnhaupt. 486 S. M. 22.— (geb. M. 25.80)

Unter Mitwirkung von G. Lehmann und H. Sauermann ist als Beispiel der Gemeinschaftsarbeit das Werk erwachsen. Der erste Teil (Lehmann) gibt einen Abriß der Sozialphilosophie, der zweite (Dunkmann) einen Überblick über die Soziologie, der dritte Abschnitt (Sauermann, Lehmann, Dunkmann) bietet eine Soziologie der Kultur.

Der Abschnitt „Sozialphilosophie" erscheint mir sehr wesentlich zu sein. Lehmann gliedert ihn dreifach: Prinzipien der sozialen Erkenntnis (insbesondere hinsichtlich der Beziehungen zwischen Bewußtsein und Gesellschaft und des Begriffs der sozialen Gegenständlichkeit) — Prinzipien der sozialen Lebensordnung (Sittliches Bewußtsein der Gemeinschaft, Äußere Lebensregelung der Gesellschaft, Gesetzmäßigkeit im sozialen Handeln, Selbsterziehung der Gesellschaft) — Prinzipien der sozialen Wirklichkeit.

Dunkmanns zweiter Teil bietet zunächst einleitend historisch-kritische Grundlagen der „Soziologie". Es folgt die Prinzipienlehre, die nach Objekt, Methode und Bezug auf die Sozialwissenschaften dargelegt wird. Der Haupttext ist dem dritten Teil gewidmet, der sowohl analytische wie synthetische Soziologie darzustellen bemüht ist. Bei der analytischen Soziologie wird nach vier entwicklungsbedingten Phasen geschieden: dem urgeschichtlich-anthropologischen Teil (Menschheit), der vorgeschichtlich-ethnologischen Schicht (Volk), dem geschichtlichen Phasenwert (Stammgruppen), der zeitgeschichtlichen Höhe (konkrete Gruppen). — Die synthetische Soziologie sucht dreifache Bindung: Es gibt für das soziologische Phänomen die Synthese im Raum, wobei physikalischer und sozialer Raum geschieden werden können. Es gibt eine Synthese im Individuum, wobei die Sonderfragen Individuum, Führer, Masse, Milieu belangvoll sind. Es gibt drittens eine Synthese der Macht, deren Oberglied der Staat wird. Hierbei wird füglich auch auf die Staatstheorie, die Parteienbildung ein Streiflicht geworfen.

Was endlich die „Soziologie der Kultur" belangt, so widmet sich Dunkmann der Frage der Soziologie der Religion. Eine große Fülle von Lehrsätzen zur Religionssoziologie, Religionsphilosophie, religiösen Sozialstruktur, Religionspsychologie, Kirchen- und Dogmengeschichte wird genannt. Sauermann behandelt die drei Abschnitte Soziologie der Kunst, des Rechts, der Wirtschaft; davon die letztere am weitesten gegliedert. Bei der Kunst kommt selbstverständlich die Beziehung der Soziologie zur Kunstwissenschaft, Ästhetik, der Stillehre, des Kunstschaffens und Kunstgenusses zur Sprache. Gegenüber dem Recht werden Rechtssprechung und Rechtsschöpfung polarer Schwerpunkt. Hinsichtlich Soziologie der Wirtschaft werden getrennt behandelt die begrifflichen Vorbedingungen, die sozialwirtschaftlichen Gebilde, die sozialwirtschaftlichen Erscheinungen, das sozialwirtschaftliche Handeln, die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Von G. Lehmann wird erörtert Anfangs- und Endstück des Ganzen: Der Verfasser schildert die Soziologie der Kultur und die Wissenssoziologie sowie zum Ende die Soziologie der Erziehung. Bei letzterer werden die Zusammenhänge zwischen Pädagogik und Soziologie und die sozialen Voraussetzungen der Erziehung besprochen sowie die Erziehung als sozialer Prozeß, die Aufgaben der Erziehung in sozialer Richtung erläutert.

Alle Abschnitte bringen gute, weiterführende Literaturvermerke. Namens- und Sachregister sind angeschlossen. Den Autoren ist bewußt, daß der Begriff „Soziologie" ein noch viel umstrittener ist und daß eine gewisse diffuse Prägung dieser Wissenschaft vorerst noch ihr Nachteil bleibt. So richtig sie im Kern ein grundsätzliches Problem erfaßte, so wenig muß sie befriedigen können, wenn sie zu einer pansoziologischen Weltbetrachtung führt, die letzten Endes Wert und Funktion, Sinn und Herkunft beliebig durcheinandermengen läßt. Die Soziologie der Gegenwart erinnert in vielem an die Psychologie, die eine ähnliche Verschmelzung im Laufe ihrer Geschichte — inbesondere mit Philosophie und Biologie — vollzogen hat, ohne auf die klare Herausarbeitung ihrer Eigenart bedacht zu bleiben. Aber dieses ganz Grundsätzliche trifft hinsichtlich der Soziologie nicht die hier genannten Autoren; nach Lektüre des Werks wird einem aber vieles symptomatisch erscheinen. Es versteht sich von selbst, daß Form und Inhalt der Darstellung das Buch zu einem immer wieder verwendeten Hilfsmittel, bei Studien und auch zur Einführung in die Soziologie, machen lassen werden.

Stuttgart. Fritz Giese.

Martin Scheerer, Die Lehre von der Gestalt. Verlag de Gruyter. Berlin 1931. 402 S. Preis 16 RM.

Das umfangreiche Buch schließt sich an ähnlich gerichtete Darstellungen zur Gestaltlehre an, wie sie Petermann, Matthaei, Brunswik gegeben haben. Ging Petermann sehr stark vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus, versuchte Matthaei dem Physiologen brauch-

bare Brücken aufzuzeigen, so findet Scheerer wesentlich stärkere Beziehungen zur personalistischen Lehre Sterns, der geistes- und kulturwissenschaftlich gerichteten Denkebene. Das Buch widmet sich — nachdem einleitend die Begriffsbestimmungen und Darstellungsvoraussetzungen erläutert sind — in einem ersten Hauptteil der Methodenfrage. Besprochen wird das Gestaltproblem in der Sinnespsychologie, woher es bekanntlich seinen klassischen Ausgang nahm. Scheerer hebt hierbei zugleich auf die entscheidende Beziehung zwischen Gestalt- und Sinnproblem ab, ein Gedanke, der immer wieder in der Darstellung durchbricht. Ferner wird behandelt das Gestaltproblem im Physischen, wobei kritisch auch Vorläufer und Parallelen aus der Vorgeschichte des Problems zur Erörterung kommen (beispielsweise hinsichtlich Wertheimers Querfunktionstheorie). Im übrigen tritt gerade hinsichtlich biologisch- und in Sonderheit physiologischen Problemstellungen W.s Darstellung hinter anderen zurück, da ihr Schwerpunkt nicht auf dieser Zone liegt. Physikalisch, psychophysisch und biologisch wird nur das Prinzip der Gestaltprägnanz (also eine der tragenden Komponenten des Ganzen!) breiter ausgeführt. Im ersten Teil kommt ferner zur Sprache das Bezugsverhältnis des Lebewesens zur Umgebung, wobei Begriffe wie Schwelle, Gestaltkonstanz und Objektivität der Gestalt hinreichende Berücksichtigung finden. An Stern (aus dessen Arbeitskreis die Untersuchung Sch.s stammt) gemahnt dann der abschließende Abschnitt über Konvergenz und Korrespondenz, die Gegenüberstellung von Person und Gestalt, das Vergleichen biologischer und psychologischer Methode. —

Der zweite Teil des Buches widmet sich der Gestaltpsychologie als Wissenschaft vom äußeren und inneren Gebaren von Lebewesen. Damit scheint ein sehr wichtiges Prinzip von Sch. klar herauspräpariert zu sein; denn notwendigerweise finden sich nunmehr Beziehungen zum Behaviorismus, zur Tier- und Kinder- wie Völkerpsychologie, mithin Zonen, die im Rahmen der nur wahrnehmungspsychologischen Diskussion bisher sicherlich zu kurz kamen. Dargestellt werden die Gebarensformen, wie sie u. a. bereits Koehlers Anthropoidenversuche und Lewins kinderpsychologische Experimente festzuhalten bemüht waren. Hierbei erörtert Sch. insbesondere noch die Beziehungen zwischen Gestalt und Sinngebung. Ein weiterer Unterabschnitt stellt Ich und Umwelt gegenüber. Das Verstehen fremdseelischen Seins, der Ichbegriff, die Gegenüberstellung von Ichbegriff und Charakter ist notwendigerweise Thema. In einem weiteren Teil kommt Sch. — orientiert aus geisteswissenschaftlichen Thesen — zu der Darlegung, was Verstehen und Erklären in der Gestalttheorie bedeutet, wobei füglich Koffkas Deskriptions- und Funktionsbegriffe Erwähnung finden. Der abschließende Teil des zweiten Hauptstücks behandelt die objektivierende und die subjektivierende Methode, sodaß Gestalt, Gesetz, sinnhaftes Geschehen, Repräsentation u. a. zur Sprache kommen. Ein Anhang widmet sich dem Verhältnis zur Entwicklungs- und Denkpsychologie; ein Nachwort und ein sehr umfängliches Literaturverzeichnis nebst Namenregister beschließen die Arbeit. —

Die starke Betonung kultur- und geisteswissenschaftlicher Gesichtspunkte lassen Sch.s Buch eine treffliche Ergänzung zu Petermanns scharfer, aber überwiegend naturwissenschaftlich gerichteter Kritik werden. Darüber hinaus ist es Zeugnis eines eingehenden Studiums und einer weitgehenden Belesenheit des Verf., die ihm ermöglichen, wirklich kritisch Zusammenhänge zu beurteilen und den Boden bloßen Referates ganz zu verlassen. So gelingt es ihm sicherlich, die heute immer noch vorkommende Verwechslung von Gestaltpsychologie und Gestalttheorie dem Fernstehenden klar zu machen und obwohl nach Ansicht des Rezensenten bei der letzteren Biologie, Physik und Medizin ein sehr entscheidendes Wort in Zukunft mitsprechen werden, so ist es doch zu loben, daß Sch. nach der anderen Richtung hin die kritische Sonde an die Zusammenhänge legt. Es sei daher nach allem auf diese musterhafte Untersuchung aus dem Hamburger psychologischen Institut nachhaltig verwiesen!

Stuttgart. Fritz Giese.

Elsa Köhler und Ingeborg Hamberg, Zur Psychologie und Pädagogik der geistigen Aktivität. Entwicklungsgeschichte einer Klasse (1924—1930). — Päd.-psych. Schriftenreihe des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Heft 6. Verlag F. A. Herbig, Berlin 1931. 64 Seiten.

Die kleine Schrift behandelt das zentrale Problem einer echten pädagogischen Psychologie, nämlich die psychologische Problematik der pädagogischen Situation selbst. Außerdem stellt die Schrift einen nicht minder wertvollen Beitrag zur Kunde von der „neuen Schule“ dar, indem sie eine durch sechs Jahre hindurch gelebte, feinsinnig im neuen Geiste gestaltete und mit den Mitteln der wissenschaftlichen Analyse zu klarer Bewußtheit gebrachte Schulwirklichkeit in lebendiger Anschaulichkeit darstellt.

Da die pädagogische Psychologie bisher, indem sie den von Meumann und anderen vor zwei Jahrzehnten aussichtsvoll — allerdings noch in der Schule, die ein ganz anderes Gesicht hatte — beschrittenen Weg verließ und sich vorwiegend „jugendkundlichen“ (kindes- und schülerkundlichen) Studien zuwandte, die psychologischen Probleme der neuen

pädagogischen Situation noch kaum gesehen, geschweige denn ernstlich zu bearbeiten begonnen hat, ist die Köhler-Hambergsche Untersuchung als ein Pionierwerk besonders zu begrüßen. Mit starkem Interesse muß man der großen Untersuchung entgegensehen, die unter dem Titel „Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht als Hauptproblem der Schulpädagogik" von Köhler, Reininger und Hamberg demnächst veröffentlicht werden soll und eine vollständige Darlegung der theoretischen Grundlagen, auf denen auch die vorliegende Arbeit ruht, sowie weiteres Material bringen wird. Die theoretischen Voraussetzungen, die aus der Arbeit der Bühlerschen Schule einerseits und der langjährigen Arbeit an der wissenschaftlichen Erfassung der eigenen pädagogischen Tätigkeit anderseits gewonnen worden sind, konnten in dieser kleinen Broschüre naturgemäß nur ganz knapp behandelt werden. Der theoretische Abschnitt bringt die Definition der fünf Grundformen geistiger Aktivität: Spielen, Lernen, Üben, Arbeiten und Schaffen. Die genetisch-psychologische Problematik der Entwicklung des Schaffens ist von Charlotte Bühler in „Kindheit und Jugend" (und in weiteren Arbeiten von Hetzer, Gantschewa u. a.) behandelt worden; hier handelt es sich um das pädagogische Problem der Entwicklungshilfe, die durch die Darbietung adäquater Reizmittel zu leisten ist. Am Beispiel des Deutschunterrichts, den Ingeborg Hamberg in einer schwedischen Mädchenschule erteilte, wird der Entwicklungsgang und seine pädagogische Betreuung anschaulich dargestellt. Zunächst werden die Aktivitätsformen der Klasse als Ganzes in den einzelnen Jahren geschildert. Im ersten Schuljahr (durchschn. Alter 10; 1) kommen in der Klasse zwar schon alle 5 Formen der Tätigkeit vor; aber das Spiel, die reine Freude am Tun, ist doch stark beherrschend; nur Übergangsformen zu den anderen Aktivitätsformen sind es erst, die sich beobachten lassen. Im zweiten Jahr tritt eine schärfere Differenzierung ein; Lernenwollen tritt stark hervor, und der Schritt zur „Askese", d. h. der Unterwerfung unter objektive Forderungen, die dem Schaffen wesentlich ist, wird vollzogen. Im dritten Jahr verschwindet das Spiel so gut wie ganz; die Kinder suchen den Inhalt in der fremdsprachlichen Lektüre als Erweiterung ihrer Erlebniswelt und lernen deshalb eifrig; sie erkennen die differenzierten Übungsbedürfnisse und fordern vom Lehrer gesteuerte Arbeit, um objektive Kriterien für den Fortschritt zu haben. In der Pubertätszeit (4. und 5. Schuljahr) findet sich bei vielen Schülerinnen eine deutliche Krise. Das Interesse am Lernen und Üben ist bei manchen reduziert, bei anderen fehlt es an Dauer der Hingabe an das Schaffen. In diesem Alter werden die Differenzen der Persönlichkeitsstrukturen von ausschlaggebender Wichtigkeit. An zwei eindrucksvollen Beispielen werden die strukturellen Bedingtheiten der Schülerleistungen eingehend dargelegt. Der letzte Abschnitt zeigt, wie die Freigabe der Aktivität zur allmählichen Herausbildung einer eigengewachsenen gefestigten Schaffensgemeinschaft aus einer anfänglichen naiven Spielgemeinschaft führt.

Hamburg. Martha Muchow.

Arp, Wilhelm, Das Staatsbewußtsein. Hamburg 1930. Broschek u. Co. 191 S. M. 8.—.

Diese Untersuchung ist Deuchler gewidmet. Es handelt sich für Arp um einen Beitrag zur „Bildungspsychologie" und man kann nicht verkennen, daß hier in entscheidender Form neue Wege zugleich zu einer Kulturpsychologie beschritten werden, an deren Mangel die Psychologie bisher leidet. Insbesondere im Rahmen der staatsbürgerlichen „Erziehung" ist eine entsprechende Untersuchung rein bildungspsychologischer Form bisher nicht bekannt geworden und man kann mutmaßen, daß A.s Arbeit den Anfang zu einer Reihe ganz grundlegender Problemgebungen machen dürfte. — Nachdem Problem, Gegenstand und Methode in klarer Gliederung einleitend umrissen, werden in einzelnen Abschnitten analysiert: die Staatsanschauung (nach Wesen, Anschauungsweise und in Ansehung der Staatselemente) — die Staatsauffassung (Staatsdenken, Staatstheorien, Staatsphantasie) — das staatsbürgerliche Bewußtsein (letzteres mit besonderer Beachtung der Psychologie der Gesinnungen und der freien staatsbürgerlichen Gefühlsakte wie Betätigungsweisen) — das sog. politische Bewußtsein, welches hinsichtlich Wesenheit, Bezugsverhalten zum Wertreich des Staates, zum politischen Wertbewußtsein und hinsichtlich politischem Wollen und Handeln überprüft wird. Abschließende Rück- und Ausblicke sowie eine reiche Bibliographie beenden die Arbeit, auf deren Inhalt man die Aufmerksamkeit weiter pädagogischer Kreise lenken möchte, da es sich hier um eine ganz grundsätzliche Erschließung neuer bildungspsychologischer Betrachtungsweisen handelt.

Stuttgart. Fritz Giese.

Erich Stern, Jugendpsychologie. 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. Breslau 1931. Hirt. 99 S.

Der Erfolg der vor acht Jahren erstmals erschienenen kleinen Schrift führt sich darauf zurück, daß in ihr mit geschickter Hand das Wesentliche, das die verschiedenen psychologischen Richtungen zur Erkenntnis der seelischen Entwicklung vom Säugling bis zum Jugendalter beigetragen haben, übersichtlich vorgelegt wird, und daß sich die

Darstellungsform — im Sinne der Sammlung „Jedermann-Bücherei", der die Schrift eingegliedert ist — um leichte Verständlichkeit bemüht, ohne freilich zu weitgehende Zugeständnisse zu machen. Die neue Auflage ist glücklich ergänzt worden durch den Einbau jugend-psychologischer Erörterungen, zu denen die Krisis unserer Zeit drängt. —r.

Im Verlag Reclam-Leipzig erscheint unter dem Leitwort „Junge Deutsche" eine Reihe von Romanen und Abhandlungen, deren Verfasser jugendliche Menschen sind. Ausdiesem Grunde sind sie für den psychologisch Interessierten von Bedeutung. Eine ganze Anzahl von Fragen drängen sich dem Leser auf und fordern Antwort: Wie sieht der Jugendliche seine Umwelt und die Menschen in ihr? Ist sein Welt- und Menschenbild noch unvollkommen? Sieht er die Geschehnisse des Lebens anders als der Erwachsene oder der Jugendliche vor 1914? Die Jugendwerke eines Goethe und Schiller mit ihren Unzulänglichkeiten fallen dem Leser ein. Ist der Jugendliche von heute anders geartet, früher reif, schon zu fertigen Werken befähigt? — Auf drei, ganz besonders charakteristische Bücher sei hier hingewiesen:

1. Kuhnert, Paganini. Gzl. M. 4,80.

Das Seelenleben des berühmten Geigers bewegt sich in den Grenzgebieten, wo sich normal und anormal berühren. Wer sich für die krankhaften Erscheinungen der Seele interessiert, wird hier manches Wertvolle finden. Neben dem Helden und seiner Frau ist in dieser Beziehung vor allem der habgierige Vater zu betrachten. Ein einzig glühendes Sichverzehren ist dieses Künstlerleben, „angestrahlt vom Ewigen und von ihm gehetzt und getrieben", besessen von Dämonen, die ihn rastlos weitertreiben zu Erfolgen und zu Niederlagen. Wir begleiten den Künstler von seiner grauenhaften Jugend unter einem wahnsinnigen Vater über die ersten berauschenden Triumphe mit ihrer Fülle von Liebe und Macht, sehen ihn schwindelnd steigen zu den Gipfeln, auf denen der Ruhm, aber auch die Einsamkeit und das Grauen wohnen und erleben mit ihm das letzte Glück der Vaterliebe, die dem Rastlosen endlich einen Ruhepunkt gibt. Gleichzeitig wird uns in dem Buch ein buntes Bild des damaligen Europa gegeben, durch das der rasende Kometenlauf führt.

2. Kapp, Das Loch im Wasser. Gzl. M. 4,50.

Hier interessiert vor allen Dingen das soziale Problem. Zwei Welten, die des Proletariers und die des Kapitalisten, stehen gegeneinander. Beide kommen in Berührung, und Konflikte bleiben nicht aus. Der Held entstammt niedersten Kreisen, schafft sich aber zum Architekten empor und lernt als solcher die Tochter eines Fabrikanten kennen und lieben. Beide aber können nicht über den Graben, der sie gesellschaftlich trennt, hinweg. In einem realistischen, und doch mythisch-großen Lebensbilde wird hier gezeigt, wie Glück und Schmerz dieser Liebe zum tragischen Ende führen, wie der Kampf zwischen gewachsener Landschaft und dem Moloch Zivilisation Menschenschicksale zerreibt.

3. Matzke, Jugend bekennt: So sind wir. Gzl. M. 6,50; kart. M. 4,50.

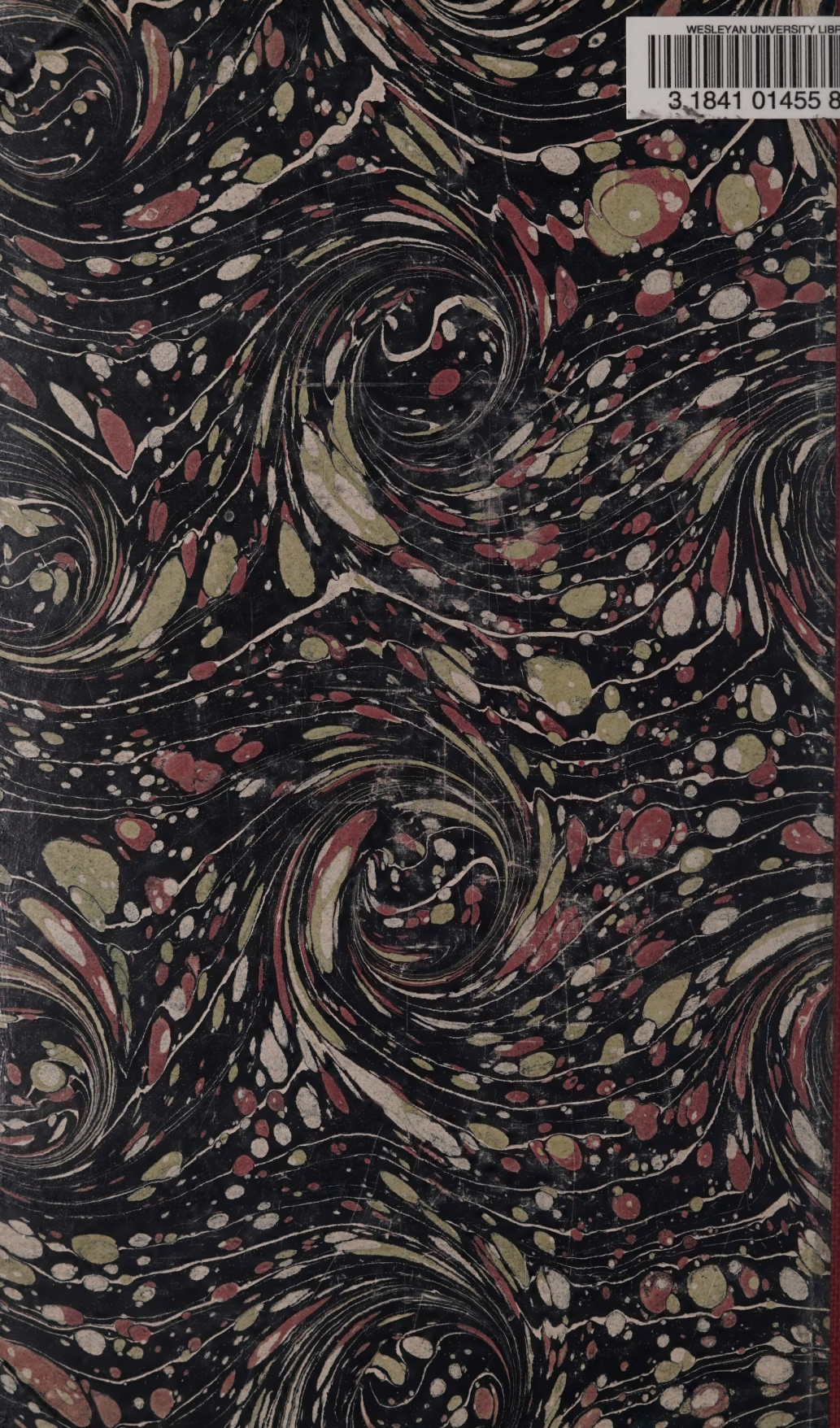
Ein Buch der neuen Sachlichkeit, das uns Älteren die Einstellung der Jugend zu den Problemen der Gegenwart zeigt. Man lese nur einmal das Kapitel „Liebe", S. 163ff. und wird dabei manchmal den Kopf schütteln. Es handelt sich um eine Umwertung aller Werte; was uns heilig war und ist, wird als überlebt und kindisch abgetan. Trotzdem wird man das Buch mit großem Nutzen lesen, obwohl mir es immer wieder fraglich erscheint, ob ein 27jähriger tatsächlich so Abschließendes über die lebendige Gegenwart mit ihren ernsten Fragen reden und vor allem urteilen kann. Es mag schon schwierig sein für einen Menschen des vorigen Jahrhunderts, in das Seelenleben eines Jugendlichen, eines Menschen nach dem Krieg einzudringen, aber der Versuch dazu muß gemacht werden; denn daß wir heute tatsächlich einen anderen Menschentypus haben, läßt sich nicht in Abrede stellen. Das Buch läßt uns einen Blick in die Seele jenes neuen Menschen tun, der die Zurückhaltung und Selbstbescheidung des vergangenen nicht mehr anerkennt, der sich mitten auf die Straße stellt und sagt: „Hier bin ich; mit mir müßt ihr schon rechnen".

Waltershausen (Thür.) Kraushaar.

Joe Wassilko-Serecki, Eltern wie sie sein sollen. Das Erziehungsbuch von heute und morgen auf psychoanalytischer Grundlage. Leipzig (1931). Otto Beyer. 32 S. und 45 Abb. 1.80. M.

Ein geglückter Versuch, mit sprechenden Bildern und verständigem Text einiges Wesentliche aus neuzeitlicher Erziehungsweisheit überzeugend und einprägsam zum Bewußtsein zu bringen. Freilich hat die Verfasserin nur das vornehme Haus vor Augen. Vater und Mutter sind ihr Herr und Dame, denen sie mit herzhafter Entschiedenheit manchen Erziehungsunfug des gehobenen Milieus aufzeigt und rechte Wege weist. Bezeichnend, daß über die Erziehung zu sozialer Brüderlichkeit und zur Volksgemeinschaft kein Wort vernehmbar wird. Soweit aber pädagogische Grundwahrheiten aufgezeigt sind, haben die Ausführungen auch Geltung für eine Umwelt, die nicht so bevorzugt ist, wie die, aus der heraus die Verfasserin beobachtet und denkt. Sch.

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01455 8944